

Diseño y validación de un cuestionario para evaluar contenidos de educación en valores en Educación Secundaria Obligatoria

Antonio Sánchez Pato⁽¹⁾
Marta Romero Zaragoza⁽²⁾
Juan Bada Jaime⁽³⁾

Universidad Católica de Murcia (UCAM)⁽¹⁾
Profesora de Educación Física en E.S.O. y Bachillerato⁽²⁾
Colegio Teresiano del Pilar, Zaragoza⁽³⁾
apato@ucam.edu

Resumen: Para que las iniciativas de transmisión de valores morales a través del deporte tengan fundamento científico, es necesario contar con instrumentos fiables que garanticen una evaluación eficaz. Partiendo de una línea de trabajo consolidada (Filosofía de la no violencia), el objetivo del presente estudio fue elaborar un cuestionario específico para evaluar contenidos de no violencia (conceptos, comportamientos y procedimientos relacionados con el juego limpio, la cooperación y la competición), en tres ámbitos de aplicación (evaluación del profesor, de los alumnos y del proceso de enseñanza-aprendizaje). Se seleccionó una muestra intencionada compuesta por alumnos de Educación Secundaria Obligatoria del Colegio Antonio de Nebrija (n=201), de edades comprendidas entre 12 y 16 años. El diseño de investigación (metodología selectiva de carácter cuantitativo), permitió dotar de fiabilidad y de validez de contenido y de constructo a un instrumento diseñado ad hoc, a través de procedimientos de consulta y análisis de expertos, prueba piloto y análisis estadístico descriptivo. Los resultados de elaboración del cuestionario confirmaron la fiabilidad (0.879) y la validez de contenido y constructo. El cuestionario elaborado es fiable y válido y, por tanto, susceptible de ser utilizado en el ámbito educativo.

Abstract: The transmission of moral values in sport must be detected through scientific and reliable tools capable to provide an effective evaluation. Starting from a consolidated research line (so called non-violence philosophy), the aim of the study was to build a specific questionnaire to evaluate non violence contents (concepts, behaviours and procedures related to fair play, cooperation and competition), in three specific areas (evaluation of the teacher, of pupils and of the process of teaching-learning). In order to aim this goal, we have selected a meaningful sample of Secondary Education pupils from the College Antonio de Nebrija (n=201), Spain, with an age between 12 and 16 years. To conduct our study, we have utilized a selection methodology focused on a qualitative approach, and designed and built an ad hoc research tool (questionnaire) through consultation procedures, experts analysis, a pilot test and statistical descriptive analysis. The results from the questionnaire confirmed the reliability (0.879) and the validity of our research tool and its capability to be used in educational research.

Palabras clave: educación, valores, no violencia, cuestionario.

Key words: Education, values, not violence, questionnaire.



1. Introducción

Numerosos documentos e iniciativas han tratado de promover y difundir, desde instituciones nacionales e internacionales, valores éticos que en la sociedad moderna se consideran positivos. Muchas de estas iniciativas se han centrado en utilizar el deporte como referente ético en valores y comportamientos, reconociendo y tratando de aprovechar su valor potencialmente formativo. Sin embargo, es necesario considerar también que, al igual que ocurre en otros ámbitos, el deporte se construye a partir de una cultura, entendiendo que transmite, por tanto, determinadas formas de actuación, de comportamiento o de pensamiento que no siempre son positivas (Mosquera, 2004a). Los retos de la postmodernidad de decadencia (Ballesteros, 2000) exigen orientar la investigación en el sector educativo hacia una intervención axiológica; por ello, el presente trabajo propone continuar en esta línea, actuando desde la filosofía de la no violencia, concretada en una corriente de trabajo ya consolidada por Mosquera y Sánchez (1998, 2002, 2003a, 2003b, 2007), Sánchez, Murad, García y Mosquera (2007) y Sánchez y Bada (2011).

El contexto de la clase de educación física es el marco idóneo para transmitir valores educativos de juego limpio y no violencia a través del deporte y de la educación física. Sin embargo, para poder avanzar hacia este objetivo final, es necesario plantear pasos intermedios que garanticen la calidad y el rigor científico de todo el proceso.

El presente trabajo trata de fijar uno de los pasos intermedios, formulando el siguiente problema de investigación: ¿disponen actualmente los docentes de herramientas adecuadas para evaluar la integración de valores de juego limpio y no violencia en los alumnos, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula? Por estos motivos, se presentan a continuación los objetivos de la presente investigación:

- Elaborar un cuestionario que evalúe conceptos, comportamientos y procedimientos de no violencia (en relación a tres categorías: juego limpio; competición; cooperación), en tres ámbitos de intervención educativa: evaluación de la docencia del profesor; aprendizaje de los alumnos; proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Dotar de validez y fiabilidad al cuestionario.

1.1 Violencia, no violencia y deporte

El marco teórico parte de numerosos trabajos que permiten fundamentar las actuaciones en torno a los valores, la violencia y el deporte: Mosquera, Lera y Sánchez (2000); Mosquera y Sánchez (1998, 2002, 2003a, 2003b, 2007); Mosquera, Sánchez, Romero y Cebrián (2010); Romero, Sánchez, Bada y Mosquera (2009).

La “Teoría de los Ámbitos Intercondicionantes” (Mosquera y Sánchez, 1998, 2002, 2003a, 2003b, 2007) identifica las conductas de violencia y las relaciona con los ámbitos que condicionan dichas conductas. La posterior reflexión sobre la forma en la que se genera una dinámica entre los distintos ámbitos, lleva a estos autores a concluir que éstos ámbitos son intercondicionantes, dialécticos y reciben influencias mutuas, adoptando una perspectiva holística y figuracional del fenómeno de la violencia (Elías y Dunning, 1992).

Esta teoría, utilizada como modelo, nos ayuda a identificar las conductas de violencia que se dan en la escuela, inmersa, como institución, en una sociedad de postmodernidad de decadencia (Ballesteros, 2000). Si se identifican conductas de violencia en el seno de la escuela, se deben diseñar modelos educativos que traten de abordarla.

Tras la revisión de diversos trabajos y de las dimensiones de la sociedad postmoderna que se proyectan en el deporte, se construye la *filosofía de la no violencia en el deporte*, sintetizada en el concepto “fair play” (Mosquera, Lera y Sánchez, 2000). La *filosofía de la no violencia* es una filosofía de vida que contribuye al desarrollo personal y social en una dirección positiva. Como

filosofía, es por definición contraria a la violencia [entendiendo la violencia como un proceso y un impedimento al desarrollo personal, según Sánchez (2006)], y tiene por objetivo desarrollar una cultura de valores éticos, formas de actuar, pensar y sentir acordes con el respeto de los derechos fundamentales.

Con el objetivo de operativizar esta filosofía y concretar las pautas educativas, se elabora “*El Código de la Noviolencia*” (Mosquera, 2004a, 2004b, 2004c), que describe y desarrolla las conductas de *no violencia* vinculadas a este modelo ético, agrupadas en torno a tres categorías: “juego limpio y no violencia”, “cooperación” y “competición” (Mosquera, 2004a, 2004b, 2004c) con sus correspondiente subcategorías (ver tablas 1 y 2).

Tabla 1.

Categorías de la educación en la no violencia (Mosquera 2004a, 2004b, 2004c): actitudes y comportamientos relacionados

CATEGORÍA “JUEGO LIMPIO Y NO VIOLENCIA”

- Sancionar la violencia física intencionada cuando se produzca (patadas, empujones, etc.).
 - No disculpar la violencia física no intencionada, pues el juego exige enseñar y aprender a autocontrolarse.
 - No pasar por alto las conductas de violencia verbal, de falta de respeto, en jugadores y espectadores.
 - Intervenir cuando se producen burlas del contrario.
 - Inculcar normas de cortesía y de educación en todas las situaciones del deporte y de la vida, también al terminar la competición.
 - Sancionar los gestos obscenos e hirientes.
 - No permitir que los alumnos utilicen a sus compañeros para conseguir sus propios objetivos.
 - No consentir que se deteriore la imagen de los compañeros.
 - Consensuar normas que afectan al grupo y que forman parte de los nuevos estilos de vida: modas en la vestimenta, piercing, tatuajes, etc.
 - No ser permisivo con los jugadores que no respetan las normas de juego y el reglamento.
 - Colaborar con el juego y con el árbitro.
 - Intervenir cuando se trasladan al terreno de juego problemas personales.
 - No utilizar la actividad física como recurso para un castigo.
-

CATEGORÍA “COMPETICIÓN”

- Permitir que todos participen y se sientan importantes.
 - Entender al contrario como el rival al que necesitamos para poder competir, y no como un enemigo.
 - Entender que el árbitro es imprescindible y que sin él no se puede empezar ni terminar de competir.
 - Transmitir la necesidad de esforzarse y participar, jugando limpio y no permitiendo actitudes de ganar por encima de todo.
 - Reconocer el buen juego, la superación y el disfrute personal, etc.
 - Comprender que la competición comienza antes de los partidos, ya en los entrenamientos. Enseñar a tener paciencia ante la consecución de logros y victorias.
 - Enseñar a ganar y a perder, entendiendo que la derrota no es un fracaso.
 - No culpar a los árbitros de las derrotas.
 - Enseñar a valorar las acciones o la superioridad del contrario, tanto por parte del espectador como por parte del jugador.
-

CATEGORÍA “COOPERACIÓN”

- Entender la cooperación como una actitud implícita en la competición, todos se deben implicar las decisiones se deben tomar en beneficio del grupo.
- No permitir que las diferencias de opinión con árbitro o entrenador se resuelvan con discusiones en el campo.
- Enseñar autocontrol para evitar las consecuencias negativas para el grupo.
- Asumir la colocación y recogida del material entre todos los miembros del grupo.
- Transmitir actitudes de humildad y prudencia, valorando el trabajo que han realizado todos.
- Considerar los éxitos y los fallos grupalmente.
- Promover la participación de todos en todas las actividades, evitando etiquetar las actividades como de “chicos” o de “chicas”.
- No permitir en ningún caso la exclusión en las actividades.
- Enseñar a escuchar las opiniones de los demás con respeto.
- Promover la imparcialidad y la objetividad en el análisis de los conflictos.
- Educar con el ejemplo, con coherencia y compromiso.

De los ejemplos de actitudes y comportamientos violentos contrarios al juego limpio y no violencia descritos por Mosquera (2004a, 2004b, 2004c) nacen las subcategorías que constituirán el eje de la intervención desarrollada en el presente trabajo (ver tabla 2).

Tabla 2.

Subcategorías de análisis para la educación de la no violencia. Adaptado de Mosquera (2004a, 2004b, 2004c)

Categoría 1: JUEGO LIMPIO Y NO VIOLENCIA

CÓDIGO	SUBCATEGORÍA
JL 1	Juego limpio 1: violencia física
JL 2	Juego limpio 2: violencia verbal y gestual
JL 3	Juego limpio 3: violencia simbólica
JL 4	Juego limpio 4: juego sucio

Categoría 2: COMPETICIÓN

CÓDIGO	SUBCATEGORÍA
COMP 1	Competición 1: concepto reducido de competición
COMP 2	Competición 2: competición entendida como sólo ganar
COMP 3	Competición 3: no enseñar a ganar y a perder
COMP 4	Competición 4: no reconocer la superioridad del contrario

Categoría 3: COOPERACIÓN

CÓDIGO	SUBCATEGORÍA
COOP 1	Cooperación 1: potenciar la individualidad
COOP 2	Cooperación 2: potenciar la superioridad
COOP 3	Cooperación 3: promover el machismo/sexismo
COOP 4	Cooperación 4: prescindir del diálogo ante los conflictos
COOP 5	Cooperación 5: no valorar los compromisos adquiridos

1.2 La educación física como marco para desarrollar la educación para la no violencia.

Las características pedagógicas de la no violencia que Mosquera, Lera y Sánchez (2000, pp. 39-43) atribuyen al ámbito de la actividad física y el deporte son extrapolables, en el ámbito

educativo, al contexto de la educación física. Gracias a las particularidades de la educación física en relación a la transmisión de valores, se crea un marco ideal para contribuir al desarrollo de la cultura del juego limpio y la resolución no violenta de conflictos. Pero, ¿cómo se ha de entender el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula de educación física?, ¿cómo se va a desarrollar una evaluación centrada en los valores dentro del aula de educación física? Las premisas a seguir son:

- La educación debe ser abierta, dinámica, interdisciplinar y no neutral, debe además transmitir valores e ideología (Mosquera, Lera y Sánchez, 2000). “La educación es inevitablemente valorativa” (Marín, 1997, p. 58).
- A nivel pedagógico, se plantea la necesidad de una educación activa, participativa, integrada en el medio, y que valore lo suficiente la vivencia de experiencias reales o simuladas (Mosquera, Lera y Sánchez, 2000).

Los tres ámbitos descritos por Ureña (2006) deben estar integrados en el proceso diario de enseñanza-aprendizaje. De la misma manera, deben aparecer integrados en la evaluación. Considerando estas premisas, las herramientas que se utilicen para regular el proceso y generar una mayor comprensión de su contenido deben de ser coherentes y deben impregnarse de los elementos que caracterizan al propio proceso evaluativo, aportando datos que favorezcan la valoración y la reflexión. La evaluación, al ser formativa e integrada, exige el análisis de todo aquello que rodea e incluye tanto al profesor como al alumno (Piéron 1999). Debe aumentar el conocimiento del complejo proceso de enseñanza-aprendizaje y, por eso, es necesario que los instrumentos incorporen elementos para la evaluación del profesor, de los alumnos y del proceso de enseñanza-aprendizaje (Raj y Silverman, 1999). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos se antoja indispensable, pero no es menos importante la evaluación de la enseñanza del profesor, que debe incluir, además de sus actuaciones, el conjunto de valores y actitudes que lo caracterizan, por jugar un importante papel en el aprendizaje de los alumnos (Kulinna y Silverman, 2000).

Por último, también es función de las herramientas evaluativas, el tratamiento multidimensional de los atributos que forman parte del profesor y de los alumnos, incluyendo la valoración sobre componentes cognitivos, afectivos y comportamentales (Raj y Silverman, 1999). Por estos motivos, los instrumentos que se utilicen para hacer frente al proceso evaluativo, en aras de regularlo, deben ser elaborados atendiendo a todas estas consideraciones y atendiendo también a las propias características del modelo de no violencia que se plantea. Deben, además, no obviar la calidad educativa, cumpliendo con los criterios de calidad descritos por López (1999, 2006).

2. Método

2.1 Participantes

Se seleccionaron cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del colegio de integración Antonio de Nebrija de Murcia (n=201). Los alumnos seleccionados tenían edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, y se encontraban, siempre valorando a nivel general, entre el primer y segundo estadio de desarrollo cognitivo-evolutivo descrito por Kohlberg (1975, citado en Barandiaran, Pascual y Samaniego, 2001).

2.2 Diseño

Utilizamos una metodología selectiva de carácter cuantitativo, de acuerdo con los dos objetivos del estudio: a) elaboración de un cuestionario específico para evaluar una intervención educativa en términos de *no violencia*, y b) dotar de fiabilidad y validez al cuestionario.

2.2

Variables de estudio

Las variables utilizadas para la elaboración del cuestionario se basaron en valores éticos fundamentales. En este sentido, son numerosos los estudios citados en Gutiérrez (2003) que han desarrollado encuestas para extraer los valores relativos a la práctica deportiva más expresados en distintos colectivos de deportistas. De estas recopilaciones y siguiendo las categorías publicadas por Mosquera (2004a, 2004b, 2004c), se seleccionaron aquellos que serían objeto de estudio en la elaboración del cuestionario principal. Las categorías y sus correspondientes subcategorías (tablas 1 y 2), se relacionaron con los tres ámbitos de aplicación descritos por Ureña (2006) y que componen los procesos de enseñanza-aprendizaje (ver tabla 3):

Tabla 3.
Ejemplo de redacción de ítems para una misma subcategoría en los tres ámbitos de aplicación.

CATEGORÍA	ÁMBITO	Nº ÍTEM
Juego limpio	Profesor	1. El profesor sancionó acciones violentas tales como empujones, patadas, golpes a objetos o material, etc.
Subcategoría: 1. Violencia física	Alumno	15. Durante las actividades, fui bruto/a con mis compañeros o con el material.
	Proceso	29. Durante la unidad didáctica, se premiaron las acciones de juego limpio.

2.3

Procedimiento

El cuestionario principal (CUS) se elaboró específicamente para evaluar contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales de no violencia (juego limpio, competición y cooperación) en los tres ámbitos de aplicación. Tal y como indica López (1999), los contenidos se consideraron desde el primer momento como un conjunto, de tal forma que el cuestionario no se diseñó para que tales contenidos fueran evaluados aisladamente. La temporalización que se siguió, de acuerdo con la propuesta de Buendía, González, Gutiérrez y Pegalajar (1999), se expone a continuación:

1. Una vez se definieron los objetivos de la investigación y los recursos disponibles, se delimitó la información que se había de obtener del cuestionario principal. Para ello, se consultaron estudios realizados sobre el tema (Marín, 1997; Ryan, 1997; Sánchez, 1997) y se recurrió a expertos relacionados con la materia (investigadores con estudios de naturaleza similar y con accesibilidad).

2. Tras decidir definitivamente el método de encuesta, se procedió a la elaboración de un cuestionario ad hoc. El instrumento fue diseñado como un cuestionario escala Likert con 5 categorías de respuesta: “estoy totalmente de acuerdo”, “estoy de acuerdo”, “a veces estoy de acuerdo”, “no estoy de acuerdo”, “totalmente en desacuerdo”.

3. Redacción, definición y selección de los datos y las variables a incluir en la información inicial.

4. Redacción de las preguntas del cuestionario. Para ello, se llevó a cabo una revisión de las principales encuestas realizadas en el ámbito de la actividad física y el deporte sobre valores (Gutiérrez, 2003), con el fin de extraer la información necesaria; se recogió información cualitativa sobre la temática concreta en la población objeto de estudio, fundamentalmente siguiendo los trabajos de Mosquera (2004a, 2004b, 2004c) y Mosquera, Lera y Sánchez (2000). Además, se revisaron las directrices y tendencias metodológicas que se marcan desde el Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.

5. Revisión de las preguntas. Comparación en cuanto a contenido, redacción, respuesta y ubicación con otros cuestionarios (Gutiérrez, 2003; Serrano e Iborra, 2005).

6. Validación de contenido a través de jueces expertos. Para ello, se solicitó a los jueces expertos una tarea de evaluación sobre el borrador enviado:

- Asignación de los ítems que conformaban el cuestionario a la categoría correspondiente para analizar correspondencias (Raj y Silverman, 2000).
- Analizadas las correspondencias, el cuestionario fue modificado para ser utilizado en una prueba piloto. Las modificaciones incluyeron nuevas redacciones en algunos de los ítems, dejando más clara la categoría a la que correspondían.
- Administración del cuestionario (estudio piloto) después del desarrollo de una unidad didáctica concreta en cuatro cursos de la ESO. Durante el desarrollo de la unidad didáctica, no se introdujeron variaciones en los contenidos (en ambos casos, las actividades trabajaban contenidos de atletismo y de no violencia) pero sí variaciones metodológicas (*principios operativos* descritos en Mosquera, 2004a) en los alumnos de los dos grupos A (experimentales) (ver tablas 4 y 5). En estos grupos, el profesor insistía explícitamente en los contenidos de no violencia que se trabajaban con la unidad didáctica. Tras el desarrollo de la unidad en los cuatro cursos, el cuestionario principal modificado fue suministrado a los alumnos. El investigador principal no intervino en la administración.

Tabla 4.

Recomendaciones operativas utilizadas por el profesor durante las sesiones. Extraído de Mosquera (2004a, pp.110-112).

información inicial	Explicación a los alumnos de los objetivos a conseguir en relación a las categorías de no violencia a trabajar durante la sesión: se trataba de remarcar las pautas y conductas que se pretendían reforzar.
Durante la sesión	Intervención para reforzar las conductas positivas, sancionar las contrarias a las categorías de <i>no violencia</i> , y conducir/reconducir el sentido de la actividad. Valoración de consecución de los objetivos y de las experiencias vividas mediante una puesta en común (debates entre profesor y alumnos).
Al finalizar la sesión	Binder (1995, citado en Binder, 2005) considera que hablar con los alumnos es un componente importante para el aprendizaje de contenidos morales.

Tabla 5.

Dimensiones a considerar durante las sesiones, de las actitudes y comportamientos relacionados con la no violencia. Extraído de Mosquera (2004a, pp.110-112).

HACER	Mostrar conductas, actitudes, gestos, etc. que conviertan el deporte y a quienes lo practican en referentes positivos.
OMITIR	Dejar de hacer aquello que va en contra del correcto modo de proceder, de ser, de comportarse, etc.
REPROBAR	Manifestar claramente la disconformidad, la desaprobación de aquellas conductas que no deberían existir en el deporte.
APROBAR	Manifestar claramente la aprobación, el respeto y el apoyo ante conductas que consideramos positivas, sean o no habituales.

- Análisis estadístico para la determinación de la fiabilidad (consistencia interna) y validez de constructo del cuestionario con el paquete estadístico SPSS (versión 14.0). Se siguieron las consideraciones metodológicas de Raj y Silverman (2000) para estimar la validez y fiabilidad.

7. Modificación del cuestionario en base al análisis estadístico realizado y atendiendo a los aspectos destacables que se produjeron durante la aplicación del cuestionario. Después de considerar los resultados del análisis y las informaciones recogidas en un autoinforme, no se llevaron a cabo nuevas modificaciones de los ítems.

8. Última valoración de jueces expertos. Nuevamente fueron consultados expertos para valorar la necesidad o no de incluir nuevas modificaciones en el cuestionario. En base a estas últimas valoraciones, se decidió elaborar el instrumento definitivo (ver anexo).

9. Elaboración del cuestionario definitivo (ver anexo). Se mantuvo el formato del cuestionario: escala Likert con 5 categorías de respuesta. El cuestionario incluyó nuevamente ítems redactados positivamente e ítems redactados negativamente, intercalados entre sí. La relación de todos los ítems, categorías y subcategorías se recoge en el anexo.

2.4 Material

Partiendo del cuestionario principal (CUS), el instrumento fue retocándose conforme la investigación fue avanzando, para dotarlo de validez y fiabilidad, dando lugar al cuestionario definitivo (ver anexo).

El cuestionario (CUS), de elaboración propia, fue diseñado para medir desde un principio, conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con la *no violencia*, en los tres ámbitos de aplicación (la enseñanza del profesor, el aprendizaje de los alumnos y el proceso de enseñanza aprendizaje). Atendiendo a estas premisas, el cuestionario se elaboró redactando un ítem para cada subcategoría de *no violencia* y para cada uno de los ámbitos de aplicación (ver tabla 6 y anexo). Los ítems fueron redactados de forma positiva y negativa, por lo que la respuesta de los alumnos más cercana a la filosofía de no violencia dependió del signo de la afirmación. En las afirmaciones positivas, las categorías de respuesta más cercanas a la filosofía de la *no violencia* correspondieron a “estoy totalmente de acuerdo” y “estoy de acuerdo”. Para las afirmaciones negativas, las categorías “totalmente en desacuerdo” y “no estoy de acuerdo” se acercaban más a la filosofía de *no violencia* a transmitir.

Tabla 6.

Relación de ítems y subcategorías del cuestionario principal.

Nº Ítem	Subcateg.	Nº Ítem	Subcateg.	Nº Ítem	Subcateg.
1	JL 1	12	COOP 3	24	COOP 1
2	JL 2	13	COOP 4	25	COOP 2
3	JL 2	14	COOP 5	26	COOP 3
4	JL 3	15	JL 1	27	COOP 4
5	JL 4	16	JL 2	28	COOP 5
6	COMP 1	17	JL 2	29	JL 1
7	COMP 2	18	JL 3	30	JL 2
8	COMP 3	19	JL 4	31	COMP 1

9	COMP 4	20	COMP 1	32	COMP 2
10	COOP 1	21	COMP 2	33	COOP 1
11	COOP 2	22	COMP 3	34	COOP 2
12	COOP 3	23	COMP 4		

Dentro de esta primera fase, se utilizó también el software informático SPSS versión 14.0. Los datos se guardaron en su base de datos y fueron analizados estadísticamente con posterioridad.

2.5 Análisis de datos

- Con el objetivo de dar validez y fiabilidad al cuestionario, se analizaron los datos procedentes del cuestionario principal administrado a los alumnos (CUS). Para dar claridad análisis y facilitar la comprensión de las relaciones entre los datos, todo el proceso se estructuró en dos partes:
- Análisis de los ítems correspondientes a un determinado ámbito (profesor, alumno o proceso) y comparación entre los resultados de los grupos A y B. De esta manera, se aseguró información sobre la validez de constructo del instrumento: el grupo “A” tuvo un profesor que incidió específicamente en aspectos operativos de *no violencia*, por lo que los resultados de los ítems referentes a estos aspectos debían reflejar diferencias.
- Análisis de la fiabilidad del instrumento, en concreto, de su consistencia interna.
- El análisis estadístico correspondiente a la elaboración del cuestionario tuvo como objetivo dotar de fiabilidad y validez al instrumento (validez de constructo y consistencia interna).
- Para el análisis de la consistencia interna del instrumento, se efectuó la prueba Alpha Cronbach para los ítems de todas las categorías del cuestionario principal. En dicho análisis, se incluyó el estudio de Alpha Cronbach asumiendo que las varianzas de los ítems eran todas iguales. Esta medida permitió conocer el valor de que tomaba Alpha Cronbach si los ítems correspondientes eran eliminados del instrumento.
- El análisis de la validez de constructo conllevó un trabajo mucho más exhaustivo que se describe a continuación.
- Se prepararon tablas de frecuencias totales para cada una de las categorías de respuesta a los ítems del cuestionario principal. Las frecuencias estuvieron referidas a los valores medios de respuesta para cada categoría: los del conjunto de grupos A frente a los del conjunto de grupos B (porcentaje de respuesta de los grupos A frente a los B).
- Frecuencias referidas a los valores medios de respuesta (para cada categoría), del grupo A frente al grupo B para cada uno de los cursos (porcentaje de respuesta del grupo A frente al B para un determinado curso).
- Valores medios de respuesta para cada ítem. Se asignó a cada categoría de respuesta un valor sobre una escala del 1 al 5 (1: “estoy totalmente de acuerdo”; 2: “estoy de acuerdo”; 3:” a veces estoy de acuerdo”; 4: “no estoy de acuerdo”; 5: “totalmente en desacuerdo”) y se calcularon los valores medios de respuesta a cada ítem de los grupos A y los grupos B. Los valores más cercanos a 1 indicaban respuestas más relacionadas con la filosofía de *no violencia*. Estos análisis fueron realizados ya sobre la base de una recodificación de variables del cuestionario principal: recodificación de las variables negativas del cuestionario principal (CUS): se les asignaron los valores opuestos a las categorías de

respuesta (ver figura 1). De esta manera, los valores más cercanos a la filosofía de *no violencia* siempre tendrían el valor 1, tanto en los ítems positivos como en los negativos.

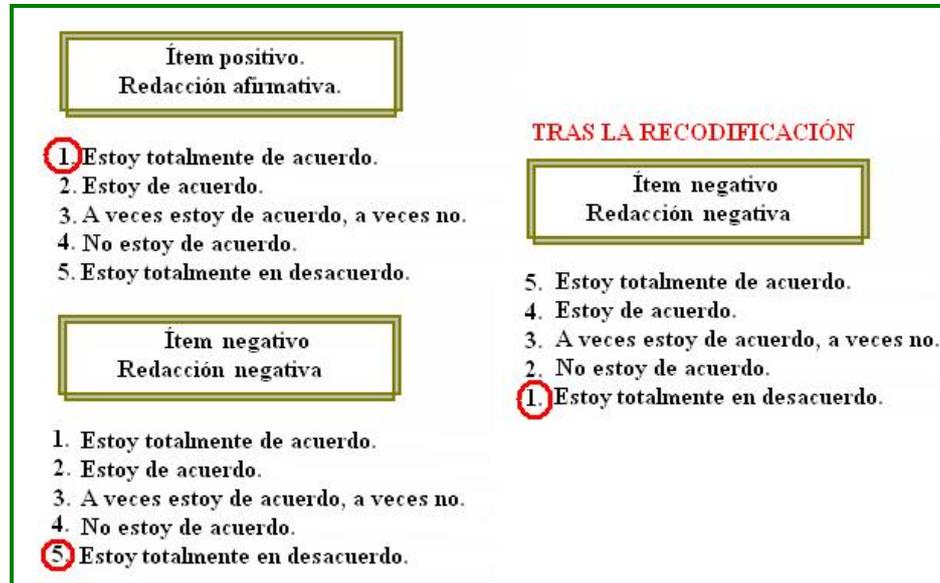


Figura 1. Recodificación de las categorías de respuesta en los ítems negativos del cuestionario principal (CUS).

- Prueba U de Mann-Whitney. Debido a la naturaleza de tipo nominal de las variables que componen las categorías del cuestionario principal, fue necesario seleccionar esta alternativa no paramétrica. Los datos del grupo A y del grupo B se analizaron como muestras independientes, debido a que entre ambos no existía relación de dependencia. Hipótesis nula:
- H_0 Valores medios de respuesta del grupo A = Valores medios de respuesta del grupo B.
- La prueba de significación estuvo complementada por tablas de frecuencias para cada uno de los ítems que componían el instrumento principal (CUS), referidas a todos los ámbitos (profesor, alumno y proceso) y categorías de análisis (juego limpio [JL], competición [COMP] y cooperación [COOP]). A través de estas tablas fue posible observar si se producían valores perdidos en exceso o anomalías en determinados ítems.
- Para finalizar y con el objetivo de encontrar posibles deficiencias en las categorías de respuesta elaboradas, éstas fueron modificadas y analizadas. Se pretendía obtener resultados sobre el comportamiento de las categorías de respuesta intermedias, la adecuación o no de su inclusión en el cuestionario final y su grado de influencia sobre los resultados. Por este motivo, las cinco categorías de respuestas iniciales se agruparon en tres: las respuestas de las dos categorías positivas y las dos negativas se agruparon en sendas categorías únicas, y la categoría intermedia se mantuvo (ver figura 2).

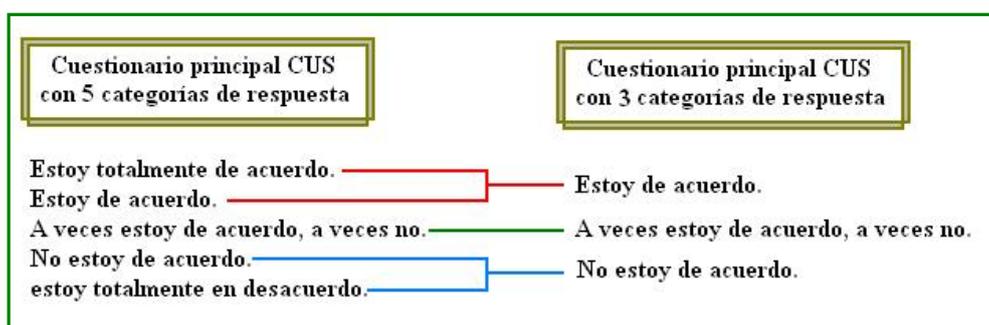


Figura 2. Ejemplo de agrupación de las categorías iniciales en tres categorías finales

Una vez modificadas las categorías, se volvieron a utilizar tablas con porcentajes medios de respuesta para cada categoría, por grupos y por cursos. También se incluyeron nuevos análisis con la prueba U-Mann Whitney.

3. Resultados

3.1. Fiabilidad y validez del cuestionario

Los resultados de la fase 1 (elaboración del cuestionario), se refieren a los valores y a las medidas de fiabilidad y validez del cuestionario elaborado, una vez se han efectuado los pertinentes análisis.

- Fiabilidad

Los análisis de la consistencia interna que se llevaron a cabo, en concreto la prueba estadística Alpha Cronbach, determinaron un valor de 0.879. En la tabla 7, se muestran además, los valores que se obtuvieron asumiendo que las varianzas de los ítems eran todas iguales (medida de Alpha Cronbach basada en ítems estandarizados).

Tabla 7.
Valores obtenidos en las medidas de consistencia interna (prueba Alpha Cronbach)

Alpha Cronbach	Alpha Cronbach basada en ítems estandarizados	Número de ítems
,879	,882	34

Para el análisis de la consistencia interna del instrumento, y tras incluir la medida de “escala si el ítem es detectado”, los datos indican que no se producen mejoras importantes en los valores de fiabilidad si se eliminan algunos de los ítems. Como se puede apreciar en la tabla 8, el valor aumentaría hasta 0.880 en el mejor de los casos.

Tabla 8.
Relación de ítems y valor que toma Alpha Cronbach si el ítem es eliminado.

Nº Ítem	Alpha Cronbach si el ítem es eliminado	Nº Ítem	Alpha Cronbach si el ítem es eliminado	Nº Ítem	Alpha Cronbach si el ítem es eliminado
---------	--	---------	--	---------	--

1	,878	12	,878	23	,873
2	,875	13	,873	24	,875
3	,875	14	,874	25	,875
4	,880	15	,877	26	,875
5	,879	16	,874	27	,874
6	,880	17	,873	28	,873
7	,874	18	,873	29	,876
8	,876	19	,876	30	,876
9	,874	20	,875	31	,875
10	,878	21	,874	32	,873
11	,876	22	,873	33	,875
				34	,875

- *Validez de constructo*

A pesar de no poder determinar estadísticamente la validez de constructo, el diseño de la investigación sí permitió observar claras tendencias discriminatorias del instrumento entre ambos grupos (grupos reducidos). Tal y como aparece en la tabla 9, se observó una clara tendencia hacia las respuestas más cercanas a la filosofía de no violencia en los grupos A: esto es, valores medios más cercanos a 1, correspondiente a la categoría de respuesta “estoy de acuerdo”. En una escala del 1 al 5, los valores más próximos a 5, en 26 de los 35 ítems, dieron muestra del sentido que tomaron, a nivel general, las respuestas a las afirmaciones de los grupos B. En 12 de los 14 ítems que evaluaron la actuación del profesor, los alumnos del grupo A (cuyo profesor introdujo explícitamente pautas metodológicas específicas) se acercaron más al valor 1: en 5 casos se dieron muestras de diferencias significativas ($p < 0.05$) y en un caso se produjeron diferencias muy significativas ($p < 0.001$). Esta tendencia del grupo A se observó también, en proporciones similares (5 de 6 ítems), en los ítems referidos a la evaluación del proceso

Tabla 9.
Relación de puntuaciones medias en las respuestas de los grupos A y B al cuestionario principal.

Nº	Ítem	A Media	B Media	Sig.
1	El profesor sancionó acciones violentas como empujones, patadas, golpes a objetos o material, etc.	2,13	2,32	0,33
2	El profesor intervino ante las faltas de respeto, burlas, gritos o insultos que se dieron en clase.	1,54	1,93	0,02*
3	El profesor dio buen ejemplo con su comportamiento.	1,71	2,20	0,02*
4	El profesor nos trató a todos de manera justa.	2,07	2,93	0,00***
5	El profesor no permitió que se produjeran acciones de juego sucio: no respetar las normas, poner nervioso o desconcentrar a nuestros compañeros, etc.	1,70	2,23	0,02*
6	El profesor nos transmitió la competición como un reto de superación y esfuerzo.	1,81	1,70	0,51
7	El profesor nos animó a participar en todas las actividades y nos apoyó para que disfrutásemos.	1,47	1,96	0,01*
8	Para el profesor lo único importante era ganar.	1,73	2,04	0,26
9	El profesor aplaudió y valoró los buenos saltos o las buenas carreras, da igual quién las realizara.	1,73	2,16	0,01*

10	El profesor permitió que algunos compañeros fueran por libre.	2,04	2,47	0,08
11	El profesor reconoció mi trabajo.	1,69	2,07	0,07
12	El profesor tuvo preferencia por algún compañero.	2,23	2,19	0,99
13	El profesor siempre buscó la solución más justa.	1,67	1,90	0,40
14	El profesor decía una cosa y hacía otra.	1,71	1,92	0,07
15	Durante las actividades, fui bruto/a con mis compañeros o con el material.	1,51	1,97	0,04
16	Me burlé de mis compañeros cuando no lo hacían bien.	1,70	1,89	0,44
17	Cuando me enfadaba, intentaba controlarme.	2,07	1,92	0,68
18	Utilicé a mis compañeros para conseguir algo: distraer al rival, hacer trampas, etc.	1,79	1,95	0,49
19	Respeté las normas y el reglamento.	1,57	1,51	0,78
20	En la competición, para mí los compañeros eran enemigos.	1,87	2,07	0,20
21	Intenté hacer cualquier cosa por ganar, no importaba lo que fuera.	1,74	2,19	0,05
22	Perder es una opción y hay que aprender de ello.	1,70	1,60	0,66
23	Sólo reconozco una gran marca si la he hecho yo.	1,90	2,27	0,12
24	Ayudé al profesor y a mis compañeros con el material.	2,14	2,26	0,47
25	Aunque haya obtenido buenos resultados, creo que tanto yo como mis compañeros podemos mejorar.	1,86	1,84	0,48
26	Nadie es mejor o peor por ser diferente.	1,81	1,77	0,86
27	Durante las discusiones deportivas, pasé de escuchar al resto.	2,04	2,44	0,12
28	Cumplí con mis compromisos: ayudar con el material, respetar a mis compañeros, participar limpiamente en competición, respetar las decisiones del juez (profesor), etc.	1,85	1,93	0,97
29	Durante la unidad didáctica, se premiaron las acciones de juego limpio.	2,36	2,55	0,36
30	Durante estas sesiones, todos hemos intentado ser más educados en las distintas situaciones.	2,14	2,12	0,87
31	Algunas tareas sólo estaban preparadas para que participaran los mejores.	2,35	2,51	0,46
32	El juez (profesor) fue siempre una parte necesaria de la competición.	1,30	1,79	0,00***
33	Durante la unidad didáctica, las actividades se adaptaban para que todos pudiésemos participar en función de nuestras capacidades.	1,87	2,03	0,36
34	Los conflictos que se daban en clase, se intentaban resolver mediante el diálogo y el respeto entre todos.	1,59	1,97	0,10

Leyenda: Las casillas correspondientes a *Media* ofrecen el valor medio de las contestaciones, sobre una escala del 1 al 5 (1 “totalmente de acuerdo” a 5 “totalmente en desacuerdo”).

*p <0.05; **p <0.01; ***p <0.001

- Validez de contenido

Para determinar la validez de contenido del cuestionario se recurrió a la consulta de jueces expertos. Fruto de las distintas opiniones y aportaciones de los expertos, el cuestionario principal fue retocándose y modificándose para pasar de ser un borrador a ser el utilizado en la prueba piloto (anexo I).

Tras la redacción de los ítems, y una vez enviado un primer borrador del cuestionario al grupo de expertos (CUS 1.0), los resultados de la asignación de ítems a la categoría correspondiente determinaron aquellos ítems en los que se debían producir modificaciones. Para no considerar la

nueva redacción de los ítems, el número de ítems debía corresponderse con el número asignado por los expertos. Así, y en vista de que los ítems 3, 4, 7, 8, 25, 32 y 34 resultaron difíciles de clasificar, fueron nuevamente redactados (ver la selección de casos representativos en la tabla 10).

Tabla 10

Correspondencia entre la asignación de ítems del primer borrador (CUS 1.0) y la asignación de los expertos (se muestran los resultados más representativos)

Ítem	Nº	Nº Expertos
El profesor sancionó acciones violentas como empujones, patadas, golpes a objetos o material, etc.	13	13
El profesor nos transmitió la competición como un reto de superación y esfuerzo.	26	1, 10, 25,27
El profesor nos animó a participar en todas las actividades y nos apoyó para que disfrutásemos.	1	1, 12,26
El profesor permitió que algunos compañeros fueran por libre.	21	21
El profesor reconoció mi trabajo.	30	22,30,10
Ayudé al profesor y a mis compañeros con el material.	28	16,28,32

Leyenda: La columna *Nº* indica la posición real del ítem. La columna *Nº expertos* indica la posición a la que los expertos han asignado el ítem.

Después de las modificaciones realizadas al primer borrador, el cuestionario se suministró en una prueba piloto. El análisis de frecuencias posterior no reveló anomalías como el exceso de valores perdidos en determinados ítems. Con las informaciones sobre la aplicación, las cuales fueron recogidas en el autoinforme redactado tras la intervención, y con el posterior análisis de contenido, de nuevo realizadas por jueces expertos, se mantuvo el formato para elaborar el cuestionario definitivo (ver anexo I). En este sentido, la principal preocupación, pues así se puso de manifiesto durante la suministración, fue la necesaria modificación o no de las categorías de respuesta. Para ello, se trabajó con tablas de frecuencias y datos referidos a 5 categorías de respuesta y a 3 (las 5 categorías fueron agrupadas en 3), y se encontraron tendencias similares en ambos grupos: mayor porcentaje de categorías positivas, “estoy de acuerdo”, en los grupos A.

4. Discusión

La fiabilidad y la validez del cuestionario, en relación a su elaboración, se basó en las indicaciones de varios autores: Gutiérrez (2003); Kulinna y Silverman (2000); Lee, Whitehead y Ntoumanis (2007), Piéron (1999), Raj y Silverman (1999, 2000), Serrano e Iborra (2005). El dato de fiabilidad, igual a 0.87 y superior en todo caso al que Vianna (1983) determina como valor mínimo (0.70), aportó información sobre la calidad del instrumento, cumpliendo así con uno de los criterios necesarios. De la misma manera, las repetidas consultas a expertos y posteriores revisiones del cuestionario durante el proceso de elaboración, determinaron la validez de contenido del instrumento. En el instrumento, y siempre bajo el juicio de los expertos, se incluyó una muestra suficiente de los rasgos (subcategorías) de no violencia que se pretendían evaluar.

La validez de constructo, dio ejemplo de la idoneidad del instrumento para evaluar los contenidos. Aunque no se pudo analizar estadísticamente, el diseño de la investigación, como se

planteó inicialmente, se orientó de tal forma que dos intervenciones diferentes evidenciaran resultados diferentes (grupos A y B), una vez administrado el cuestionario.

Por esta razón, partiendo de contenidos igualmente adaptados para el desarrollo de aspectos de no violencia, en los grupos A (1º a 4º ESO) se introdujo un elemento claramente diferenciador: los *principios operativos* para la actuación del profesor (Mosquera, 2004a, pp. 110-112).

El cuestionario fue diseñado para evaluar la enseñanza del profesor, el aprendizaje de los alumnos y el proceso de enseñanza-aprendizaje (ámbitos de aplicación). Durante la intervención, se introdujeron específicamente elementos diferenciadores (principios de actuación) que debían reflejarse, posteriormente, en los resultados de ambos grupos sobre la enseñanza del profesor, y en consecuencia, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si la intervención era adecuada, las respuestas de los alumnos del grupo A debían reflejar las disparidades metodológicas introducidas por su profesor. Las diferencias contrastadas entre los grupos A y B, en los resultados de alguno de los ámbitos de aplicación, permitió verificar la capacidad del instrumento para discriminar resultados provenientes de distintos grupos: en más del 80% de los ítems referidos a las categorías de *no violencia*, en los ámbitos de aplicación del profesor y del proceso, las respuestas del grupo A estuvieron más cercanas a la filosofía de *no violencia*.

Desde el punto de vista científico, y más allá de valorar la utilidad a nivel educativo, el instrumento cuenta con los criterios necesarios para poder ser utilizado, como una herramienta más para el profesor, dentro de un proceso evaluativo.

Desde el punto de vista pedagógico, el cuestionario es una herramienta que puede aportar información muy útil (López, 1999), tanto para el profesor como para los alumnos, sobre los aspectos de *no violencia* que se incluyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Contribuirá en cierta medida a mejorar el proceso, respondiendo así al concepto de evaluación compartida, formativa e integrada del que surgió (López, 1999). Su uso, dentro de un sistema de herramientas que complementen la información, debe atender siempre a la visión del proceso evaluativo (principios de calidad educativa) y, en el fondo, del proceso educativo, como referente de la educación en valores.

5. Conclusiones

De acuerdo con el objetivo propuesto inicialmente, y a partir de los resultados y las discusiones realizadas, es posible afirmar que el cuestionario (CUS) elaborado para evaluar conceptos, procedimientos y actitudes de no violencia (juego limpio, cooperación y competición) en los tres ámbitos de aplicación, resulta ser fiable y válido, y es susceptible de ser utilizado en el ámbito educativo.

Bibliografía

- Ballesteros, J. (2000). *Postmodernidad: decadencia o resistencia*. Madrid: Tecnos.
- Barandiaran, A., Pascual, C., Samaniego, M. (2001). El desarrollo de los valores en la tercera edad: un estudio desde el marco cultural-contextual. *Revista de Psicodidáctica*, (012), 119-132.
- Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J., Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Elías, N., Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: F.C.E.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Gandhi, M. (1988). *Todos los hombres son hermanos*. Barcelona: Sígueme.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Jares, X. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.

- Kulinna, P., Silverman, S. (2000). Teachers' attitudes toward teaching physical activity and fitness. *Research quarterly for exercise and sport*, 71 (1), 80-84.
- Lee, M., Whitehead, J., Ntoumanis, N. (2007). Development of the attitudes to moral decision-making in youth sport questionnaire. *Psychology of sport and exercise*, 8 (3), 369-392.
- López, V.M (1999). *Educación física, evaluación y reforma*. Segovia: Diagonal.
- López, V.M. (noviembre, 2006). *La evaluación en educación física. Criterios de calidad y relación con la racionalidad curricular. Una propuesta: la evaluación formativa y compartida*. Ponencia presentada en el módulo "Calidad en el proceso de evaluación." del I Master en educación física y salud de la Universidad Católica San Antonio de Murcia. Murcia, España.
- Marín, R. (1997). El contenido axiológico de la educación. En Ferrerira, M. (Org.), *A escola cultural e os valores* (pp.57-72). Porto: Porto Editora.
- Mosquera, M.J. (2004a). *No violencia en el deporte y en la vida. Guía para docentes y personas interesadas*. A Coruña: Xunta de Galicia.
- Mosquera, M.J. (2004b). *No violencia en el deporte y en la vida. Guía para escolares y personas curiosas*. A Coruña: Xunta de Galicia.
- Mosquera, M.J. (2004c). *No violencia en el deporte y en la vida. Guía para madres y padres*. A Coruña: Xunta de Galicia.
- Mosquera, M.J., Lera, A., Sánchez, A (2000). *Noviolencia y deporte*. Barcelona: Inde.
- Mosquera, M.J., Sánchez, A. (1998). El problema de la violencia en los espectáculos deportivos desde la sociología del deporte. Un marco teórico de análisis. *Apunts*, 51, 109-111.
- Mosquera, M.J., Sánchez, A. (2002, noviembre). *La violencia en los espectáculos deportivos: La teoría de los Ámbitos Intercondicionantes como propuesta de análisis*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Mundial de Ciencias del Deporte, Madrid, España.
- Mosquera, M.J., Sánchez, A. (2003a). A violencia nos espectáculos desportivos: A teoría dos Ámbitos Intercondicionantes como proposta de análise. En Simpósio *A Actividade Física: do Lacer ao Rendimento* (pp. 23-35). Viseu, Portugal: Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Mosquera, M.J., Sánchez, A. (2003b). La violencia en los espectáculos deportivos: la teoría de los ámbitos intercondicionantes como propuesta de análisis. *El entrenador Español*, 99, 28-37.
- Mosquera, M.J., Sánchez, A. (2007). Sport Culture of 'Nonviolence' in Sport and Life: Educational Guide. The Code of 'Nonviolence'. En Hannu Itkonen, Anna-Katriina Salmikangas & Eileen McEvoy (Eds.). *The Changing Role of Public, Civic and Private Sectors in Sport Culture* (pp. 238-242). Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä, Department of Sport Sciences Publications.
- Mosquera, M.J., Sánchez, A., Romero, M., Cebrián, Y. (2010). La perspectiva de género en la cultura de la No-violencia. Pautas educativas. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14 (6), 119-127.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.
- Raj, P., Silverman, S. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: a review of measurement issues and outcomes. *Journal of teaching in physical education*, 19, 97-125.
- Raj, P., Silverman, S. (2000). Validation of scores from an instrument assessing student attitude toward physical education. *Measurement in physical education and exercise science*, 4 (1), 29-43.
- Romero, M., Sánchez, A., Bada, J.D., Mosquera, M.J. (2009). Evaluación de contenidos de no violencia en una unidad didáctica de atletismo de ESO. En VVAA (Comps.), *Deporte, Salud y Medioambiente* (pp. 321-334). Madrid: Librerías deportivas Esteban Sanz.
- Ryan, K. (1997). Direct moral education. En Ferrerira, M. (Org.), *A escola cultural e os valores* (pp.83-94). Porto: Porto Editora.

- Sánchez, A. (2006). *La violencia en (de) el deporte: representaciones culturales. Un estudio a través de entrevistas a diferentes colectivos que forman el INEF-Galicia*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Instituto Nacional de Educación Física de Galicia, Universidad de A Coruña, A Coruña, España.
- Sánchez, A. y Bada, J. (2011). Aprendiendo a resolver conflictos en (desde) el deporte. En de la Torre, F. (Dir.), *La solución extrajudicial de conflictos* (pp. 203-225). Pamplona: Thomson Reuters.
- Sánchez, A. y Mosquera, M^a. J. (2011a). Aproximación jurídica a la violencia en el deporte. *Derecho deportivo en línea*, [Internet]; 16, 1-23. Disponible en: <http://nuke.ddel.com/LinkClick.aspx?fileticket=ghbnS4h9X8U%3d&tabid=60&mid=492>.
- Sánchez, A. y Mosquera, M^a. J. (2011b). Violencia: de la psicología a la biología. *Psicología.com* [Internet]. [citado 04 Mar 2011]; 15:1. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10401/2837>.
- Sánchez, A. y Mosquera, M^a. J. (2011c). *Tratado sobre violencia y deporte. La dialéctica de los ámbitos intercondicionantes*. Sevilla: Wanceulen.
- Sánchez, A., Murad, M., García, R., Mosquera, M. J. (2007). La violencia en el deporte: claves para un estudio científico. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 2 (6), 151-165.
- Sánchez, F. (1997). ¿En qué valores educamos?. En Ferrerira, M. (Org.), *A escola cultural e os valores* (pp.259-266). Porto: Porto Editora.
- Serrano, A., Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela. Informe presentado por el Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia*. Valencia, España.
- Ureña, N. (noviembre, 2006). *Calidad en el proceso de evaluación*. 30 noviembre, 2006. Ponencia presentada en el módulo “Calidad en el proceso de evaluación.” del I Master en educación física y salud de la Universidad Católica San Antonio de Murcia.
- Vianna, H. M. (1983). *Los test en la educación*. Pamplona: EUNSA.

Anexo

Nº de Clase..... Sexo.....

Curso Clase..... Fecha de nacimiento

CUESTIONARIO SOBRE CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS Y ACTITUDES DE NO VIOLENCIA

A continuación te presentamos un cuestionario que evalúa tu aprendizaje, la enseñanza de tu profesor y las sesiones diarias en relación a la no violencia. A través de tus respuestas, tanto tú como tu profesor podréis obtener información sobre cómo se ha producido la enseñanza y vuestro aprendizaje a lo largo de toda la unidad didáctica de atletismo. Es un cuestionario rápido y sencillo, y necesitamos que tus respuestas sean sinceras (con esto no se te va a poner ninguna nota). Sólo tendrás que poner un valor del 1 al 5 en cada afirmación, dependiendo de si estás totalmente de acuerdo con la afirmación (1) o si no estás nada de acuerdo (5). *Ejemplo: Mi profesor sanciona siempre las agresiones. Le doy un 1 si siempre las sanciona y por tanto, estoy totalmente de acuerdo con la afirmación.*

Si no entiendes algo o tienes alguna duda, pregunta al profesor.



Nº	EXPRESIÓN	VALOR
1	El profesor sancionó acciones violentas como empujones, patadas, golpes a objetos o material, etc.	
2	El profesor intervino ante las faltas de respeto, burlas, gritos o insultos que se dieron en clase.	
3	El profesor no permitió gestos obscenos o hirientes: cortes de mangas, etc.	
4	El profesor permite que en clase se pongan motes hacia los compañeros menos hábiles, los menos populares, etc.	
5	El profesor no permitió que se produjeran acciones de juego sucio: no respetar las normas, poner nervioso o desconcentrar a nuestros compañeros, etc.	
6	El profesor nos transmitió la competición como algo positivo, un reto de superación y esfuerzo.	
7	El profesor nos animó más que a ganar, a participar en todas las actividades.	
8	El profesor nos enseñó a ganar y perder en las actividades.	
9	El profesor aplaudió y valoró los buenos saltos o las buenas carreras, da igual quién las realizara.	
10	El profesor permitió que algunos compañeros fueran por libre.	
11	El profesor reconoció mi trabajo.	
12	El profesor tuvo preferencia por algún compañero.	
13	El profesor siempre buscó la solución más justa.	
14	El profesor decía una cosa y hacía otra.	
15	Durante las actividades, fui bruto/a con mis compañeros o con el material.	
16	Al perder o fallar en algún intento, me burlé o insulté a algún compañero o al profesor.	
17	Cuando me enfadaba, intentaba controlarme.	
18	Utilicé a mis compañeros para conseguir algo: distraer al rival, hacer trampas, etc.	
19	Respeté las normas y el reglamento.	
20	En la competición, para mí los compañeros eran enemigos.	
21	Intenté hacer cualquier cosa por ganar, no importaba lo que fuera.	
22	Perder es una opción y hay que aprender de ello.	
23	Sólo reconozco una gran marca si la he hecho yo.	

24	Ayudé al profesor y a mis compañeros con el material.	
25	Aunque gane o me salgan buenas marcas, intento ser humilde.	
26	Nadie es mejor o peor por ser diferente.	
27	Durante las discusiones deportivas, pasé de escuchar al resto.	
28	Cumplí con mis compromisos: ayudar con el material, respetar a mis compañeros, participar limpiamente en competición, respetar las decisiones del juez, etc.	
29	Durante la unidad didáctica, se premiaron las acciones de juego limpio.	
30	Durante las sesiones, tanto el profesor como nosotros utilizábamos normas de cortesía para agradecer la colaboración de los compañeros.	
31	Algunas tareas sólo estaban preparadas para que participaran los mejores.	
32	En cada actividad, se nos transmitió la idea de que la victoria hay que conseguirla con juego limpio.	
33	Durante la unidad didáctica, las actividades se adaptaban para que todos pudiésemos participar en función de nuestras capacidades.	
34	Durante las sesiones, todos tratamos de asumir nuestros compromisos: ayudar al profesor, ayudar a nuestros compañeros, etc.	