



Facultad de Ciencias de la Educación

TRABAJO FIN DE GRADO

Propuesta de un instrumento de evaluación de valores en la educación física



Perfil: Educación Física

Orientación: Innovación

Autor: Juan Riego Ruiz

Profesor: Gonzalo Ramírez Macías

Junio 2017

Universidad de Sevilla

Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Índice

1	Resumen.....	2
2	Justificación.....	2
3	Marco Teórico.....	5
3.1	Valores.....	5
3.1.1	Corrientes interpretativas del valor.....	5
3.1.2	Definición de valor.....	5
3.1.3	Características de los valores.....	7
3.1.4	Las actitudes.....	7
3.2	Sociedad y valores.....	8
3.2.1	Marco de relaciones.....	8
3.2.2	Concepto de hegemonía: construcción, transmisión y función de los valores.....	9
2.3	Escuela y valores.....	10
2.3.1	Marco de relaciones.....	10
2.3.2	Escuela como transmisor de conocimientos neutros o como educación en valores.....	12
2.4	Educación física y valores.....	14
2.4.1	Marco de relaciones.....	14
2.4.2	Desarrollo de valores en la educación física.....	16
2.5	Evaluación de valores en la educación física.....	19
2.5.1	Problemas en la evaluación de valores en la educación física.....	19
2.5.2	Objetivos de la evaluación de valores en la educación física.....	22
2.5.3	Marco legislativo de la evaluación de valores.....	23
2.6	Construcción del instrumento de evaluación.....	25
2.6.1	Revisión de propuestas.....	26
2.6.2	Características de la escala de valores.....	29
3	Propuesta de un instrumento de evaluación.....	32
3.1	El cuestionario de autoevaluación de valores y actitudes.....	34
4	Conclusiones.....	37
5	Perspectivas futuras.....	39
6	Limitaciones del estudio.....	41
7	Bibliografía.....	43

1 Resumen

Este trabajo tratará de exponer un instrumento de evaluación de valores viable para su uso en educación física. En primera instancia se entendió como necesaria una revisión en torno a la conceptualización del valor, así como su marco de relaciones con la sociedad actual. Tras ello, se argumentará a favor de la educación física fundamentada en la adquisición de valores y actitudes socialmente preferibles: principios; objetivos; metodologías; etc. Una vez allanado el camino, se realizará una revisión de otras propuestas elaboradas para la evaluación de valores en cualquier campo de estudio, para finalmente introducir la propia: un cuestionario de autoevaluación de valores en la educación física. Por último, se hará referencia a las conclusiones, posibles perspectivas futuras y limitaciones encontradas en la elaboración del trabajo.

Palabras clave: educación física, evaluación, valores, hegemonía, escuela.

2 Justificación

El presente trabajo surge a raíz de la problemática que se encuentran muchos profesores en su labor docente al tener que justificar la calificación final del alumnado en la asignatura de educación física.

La evaluación en la educación física no es sencilla, y en cuanto a los valores y actitudes se vuelve, según Bolívar (1995), una actividad social, moralmente comprometida y con una particular dificultad. Por ello también es de esperar que algunos profesores/as ante la dificultad y controversia que concierne a la evaluación en valores, optan por una enseñanza más técnica, que es la que ha dominado el panorama de la educación física en España.

Esto se debe a que existen un conjunto de presupuestos compartidos socialmente por la población que son heredados del individualismo liberal y que afectan a la escuela como institución social, principalmente el relativismo moral (Bolívar, 1995). El relativismo moral entiende que el campo de los valores no pueden ser evaluables por instituciones sociales públicas, por ser considerados expresión de los sentimientos y deseos particulares, recalando así a la esfera privada.

En este estudio partimos de la base de que los objetivos de la educación deben ser, siguiendo la línea de Velázquez Buendía (2004):

- Satisfacción de las necesidades del individuo: hace referencia a los aprendizajes y el desarrollo de habilidades que hacen posible que la persona pueda autogobernarse, es decir, que pueda alcanzar una existencia autónoma, reflexiva y feliz.
- Satisfacción de necesidades sociales o de la sociedad: es decir, la educación debe preparar al niño/a para la vida adulta en sociedad: la capacidad para ocupar un puesto de trabajo, el acceso y participación en la cultura, el desarrollo de una responsabilidad social...

Es decir, se hace necesaria la educación en valores. Según Blanco Torres (2001) la preocupación en la educación en valores es consecuencia de la insensibilización en que nos encontramos inmersos, por su parte Morón Marchena (citado por Blanco Torres, 2001, 41), entiende que la necesidad de una educación moral se fundamenta en el derecho a ser moral que toda persona posee para su propio desarrollo. Según Collado (citado por Marín Regalado, 2013, p. 156) educar en valores significa: “ayudar a construir una ética para la convivencia, que permita al alumnado desenvolverse en la sociedad actual y desarrollar las habilidades necesarias para que puedan autoconstruir y reconstruir, a lo largo de sus vidas, su código ético”.

Este Trabajo Fin de Grado, parte del presupuesto defendido por Velázquez Buendía (2001), en relación a que los objetivos de la enseñanza de la educación física no pueden ser el desarrollo de una alta tecnificación o el rendimiento físico, sino que más bien la justificación de la presencia de la asignatura en el currículum escolar debe fundamentarse en su potencial como transmisor de valores sociales y personales positivos o deseables. En este sentido, Vázquez Gómez (2001) piensa que la educación física debe aportar equilibrio psicofísico, desarrollo personal, disfrute del ocio, cuidado y mejora de la salud, etc. así como el desarrollo de la autonomía personal frente a las manipulaciones y presiones sociales.

Por tanto, partiendo de esta relevancia de los valores dentro de la educación física es imprescindible la evaluación de los mismos, tanto para reconducir continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, como para conocer el punto de partida al inicio del mismo, y finalmente para conocer la medida en que se han cumplido los objetivos marcados al respecto.

Así que es fundamental dotar al profesorado de herramientas que le permitan evaluar valores, puesto que por otro lado tradicionalmente, se han desarrollado una gran cantidad de instrumentos para la evaluación de capacidades físicas, destrezas motrices y habilidades técnicas; pero no existen referencias a instrumentos relacionados con la evaluación de valores.

La visión de la educación física como transmisora de valores deseables, y en la consecuente planificación de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la adquisición de valores, requiere de mecanismos que ayuden al profesorado en esta labor, concretamente que le permita evaluar el proceso que su alumno está llevando a cabo en relación al ámbito actitudinal.

Así se plantea como objeto del estudio de este TFG los valores y su evaluación en la educación física, con la finalidad de generar un instrumento que oriente y ayude al profesorado en la evaluación de los mismos.

3 Marco Teórico

3.1 Valores

3.1.1 Corrientes interpretativas del valor

En primer lugar, haremos referencia a la clasificación de las escuelas valoristas en cinco categorías según sus discrepancias elaborada por Marín Ibáñez citado por (Blanco Torres, 2001, p. 10):

- El valor como la nada: basada en las interpretaciones de Juan Paul Sartre, que en su ontología clasificaba la realidad en el ser y la nada. Siendo la esencia del ser humano la libertad, el uso de la libertad da valor a la persona. Las normas, los principios y los valores no existen, sólo son proyecciones del ser y frutos de su acción. Los valores son equivalentes al ejercicio de la libertad.
- El valor subjetivo: las cosas no valen por sí mismas, los valores son creados e inventados por el ser humano. Entiende valor como captación que guarda más o menos relación con el sentimiento. Pequeña referencia a la trascendencia a la objetividad: en ocasiones no es simplemente el interés de alguien, sino una extensión a lo que “debería y podría” interesarnos.
- El subjetivismo transcendental del valor: el valor es libre de la realidad. La condición humana es la que constituye el valor. Los valores residen en la conciencia normal y normativa, son intemporales y normativos. La esencia de los valores residen en su vigencia.
- La idealidad del valor: los valores dependen del objeto, y son captados por el sujeto pero existen independientemente de ellos. Carácter ideal y objetivo: no sensible; constituyen un mundo ideal que puede relacionarse más o menos con la cultura.
- El realismo del valor: oposición a la idealidad del valor. Valor surge en la realidad tanto natural como cultural. Configura la realidad en ser y la nada (como cara negativa del ser), es decir, el ser y su conciencia lo son todo. No existe oposición entre valores y el ser.

3.1.2 Definición de valor

Según Jiménez Martín (2008) los valores son una realidad dialéctica de manifestaciones morales positivas y negativas. Gutiérrez Sanmartín (1995) apunta que los valores son

creencias prescriptivas que trascienden los objetos o situaciones específicas y regulan el comportamiento de la persona en cualquier momento o circunstancia.

Juan Escámez Sánchez (citado por Blanco Torres, 2001, p. 25) argumenta: “los valores, en definitiva, son convicciones de lo preferible, obligatorias en tanto en cuanto que producen satisfacción; y producen satisfacción porque lleva al sujeto a considerarse como competente y moral ya que ello exalta el autoconcepto de sí mismo, que por la influencia de la sociedad y de sus distintas agencias, se ha formado”. Es decir, sirven como referencia o guía para el comportamiento del individuo, y no constituyen una propiedad física de las cosas.

Según Gutiérrez Sanmartín (1995), el autor más citado en materia de valores es Milton Rokeach, el cual señala:

1. Definición: “Valor es una creencia duradera donde un modo de conducta o un estado último de conciencia es personal y socialmente preferible a un opuesto modo de conducta o estado final de existencia”. El valor es pues una elección, predilección o preferencia. Distingue a la vez 2 tipos:
 - a. Terminales: estado último de conciencia. Ejemplo: querer ganar.
 - b. Instrumentales: modos de conducta, dados en función de un valor terminal.
Ejemplo: juego limpio.
2. Construcción en la sociedad: son adquiridos y conformados mediante procesos de interacción dinámica con la realidad física y sociocultural.
3. Funciones en el individuo: formación del autoconcepto de la persona, que tiende a ser satisfactorio.
4. Componentes de los valores: cognitivos (razonamientos), afectivos (sentimientos) y conductuales (modos de comportamiento).

Gutiérrez Sanmartín (1995) hace también referencia a Schwartz y Bilski, quienes consideran que los valores son respuestas culturales a los problemas humanos fundamentales. Son representaciones cognitivas de 3 tipos de exigencias:

- a. Necesidades del organismo.
- b. Requisitos socio-interaccionales para la coordinación interpersonal.
- c. Demandas socio-institucionales para el bienestar y la supervivencia del grupo.

3.1.3 Características de los valores

Siguiendo el estudio de Blanco Torres (2001), podemos decir que existen una serie de características intrínsecas a la concepción de valor expuesta anteriormente, con el fin de mejorar el entendimiento acerca de ellos las enumeraremos:

- Polaridad: todos los valores tienen un polo positivo y un polo negativo (disvalor, antivalor o contravalor) por naturaleza propia, sin existir neutralidad entre ellos.
- Infinitud, trascendencia o inmaterialidad: dimensión ideal de los valores, es decir, no son objetos sensibles, sino que sólo son percibidos por los seres humanos en cuanto que estos son capaces de idealizar el mundo en el que viven, trascendiendo el mundo material.
- Jerarquía: los valores se encuentran ordenados en función de su importancia. Los valores se relacionan entre sí, por lo que la jerarquía es intrínseca entre ellos, además el ser humano muestra preferencias por unos valores en detrimento de otros, lo que permite hablar de una jerarquía circunstancial.

3.1.4 Las actitudes

Es importante la presentación en este punto de las actitudes, puesto que son la manifestación en la realidad de los valores. Según Fishbein y Ajzen (citado por Bolívar, 1995, p. 71), las actitudes son la “predisposición aprendida para responder consistentemente de modo favorable o desfavorable hacia el objeto de actitud”.

Según Panchuelo Medina, Hernández Mendo y Fernández García (2009) las actitudes son sentimientos, pensamientos e inclinaciones a actuar relativos a diversos aspectos del ambiente que presenten ciertas regularidades. Añade que las actitudes son evaluaciones, juicios de valor que hacen los individuos de los objetos, y están representadas en la memoria.

La definición dada por Velázquez Buendía y Maldonado (2004) es similar a la anterior, señalan que la expresión actitud es un concepto que hace referencia a la predisposición del pensamiento, del sentimiento y del comportamiento de un individuo hacia cualquier cosa.

Por su parte, Bolívar (1995) entiende que las actitudes están compuestas de las siguientes dimensiones:

- Afectiva: asociada a sentimientos. Cómo es percibido el objeto de la actitud.

- Cognitiva: asociada a creencias, valores, conocimientos o expectativas, relativamente estables.
- Disposiciones conductuales: tendencia a actuar favorable o desfavorablemente.

3.2 Sociedad y valores

3.2.1 Marco de relaciones

Tal como presentamos antes, los valores son construidos dentro de la sociedad. Vázquez Gómez (2001) señala que en nuestra sociedad posmoderna actual se han instaurado una nueva jerarquía de valores que afectan al comportamiento y al bienestar de las personas. Hoy en día hablamos a menudo de crisis de valores o malestar en la cultura, como consecuencia de la insatisfacción hacia la realidad humana y la voluntad de que esto cambie (Gutiérrez Sanmartín, 1995). Según Blanco Torres (2001) la crisis de valores desemboca en una transformación de los mismos, lo cual provoca a menudo una brecha entre la población de las nuevas generaciones y los sectores más ancianos.

Según Iliénkov (1968, p. 26): “Al nacer, la criatura humana, tiene frente a sí, y fuera de sí, no sólo el mundo exterior, sino todo el sistema extraordinariamente complejo de la cultura, que exige de él ‘modos de comportamiento’ que en su cuerpo no están ‘codificados’ genéticamente (morfológicamente), no están presentes en forma alguna”. De aquí se deriva que la educación trata en primera instancia “de asimilar modos de actividad vital que, en general, no tienen relación alguna con las formas biológicamente necesarias de reacción de su organismo ante las cosas y las situaciones”.

Entendemos pues, que el aprendizaje de los valores sociales (como del resto de aspectos culturales, que en palabras del autor configuran la *conciencia social*) se realiza mediante la vida en sociedad. Lo cual se encuentra en íntima relación con la consideración de M. Martínez (citado por Blanco Torres 2001, p. 37), educar en valores significa “facilitar aquel tipo de aprendizaje humano que permita apreciar los valores”.

Iliénkov (1968) también señala la *conciencia social* como una realidad ideal completamente objetiva, determinada por la vida material de la sociedad, que existe fuera de la cabeza humana e independientemente de la conciencia y voluntad de las personas. La voluntad y la conciencia individual se desarrollan en cuanto que se contraponen a ellas la *conciencia social*, es decir la imposición de un sistema de representaciones ideales heredado de las generaciones anteriores (entre las que incluimos el sistema de valores),

nos permite nuestro desarrollo como personas en la sociedad, en contraposición o a través de la identificación o pasividad hacia los mismos.

3.2.2 Concepto de hegemonía: construcción, transmisión y función de los valores

Profundizando más en el asunto, son numerosos los autores que promueven el entendimiento de la realidad educativa a través de su contextualización en la sociedad civil. Principalmente corrientes surgidas de la crítica de la sociedad moderna y el pensamiento marxista, que hacen hincapié en la reflexión de las raíces de los problemas sociales con el objeto de dar solución a los mismos. Entendiendo la estratificación en clases sociales opuestas de la población, la institución del mercado y la propiedad privada como sus características fundamentales, que determinan el espectro de las relaciones sociales (Bowles y Gintis, 1985).

Desde este tipo de enfoque, se ha dado mucha importancia al término hegemonía, según Hargreaves (1993) la hegemonía hace referencia a un control persuasivo más que coactivo (más implícito que explícito), que depende de las condiciones sociales, económicas e históricas concretas, cuyo objetivo es la producción y mantenimiento de los valores y creencias en que se apoyan las estructuras de poder y las relaciones sociales existentes. Esto quiere decir que en nuestra sociedad capitalista existe una clase social dominante que hegemoniza (construye consenso en torno a) un sistema de valores determinados. El objetivo es que el resto de la sociedad los interiorice como justos, inevitables y necesarios, para así mantener el orden social existente (Fernández Enguita, 1985).

En este sentido, Brookfield (citado por Fernández-Balboa, 2004, p. 318) define la hegemonía como “el proceso por el cual las ideas, estructuras y acciones son percibidas por la mayoría de la gente como naturales, preordenadas y para su propio beneficio”, cuando en realidad son “socialmente construidas y transmitidas por una minoría poderosa” cuya finalidad es proteger su status político-social, y así defender sus intereses.

Según Gutiérrez Sanmartín (1995), los valores personales dependen en gran medida de los factores sociales y toda sociedad posee un sistema de valores que impone a sus miembros. El sistema social genera expectativas de rol, y la personalidad del individuo unas disposiciones de necesidad.

Aunque no se trata simplemente de imponer un sistema de valores determinado, sino que de por sí solo modere sus contradicciones y conflictos (Fernández Enguita, 1985). Es decir, necesita ser flexible para hacer frente a los continuos cambios del contexto, de modo que en ocasiones las clases dominantes se ven obligadas a hacer concesiones con el fin de mantener su credibilidad y control social.

Esto quiere decir que la finalidad del sistema de valores dominantes no es otra que la de asegurar la producción y el mantenimiento de las relaciones sociales de producción: que se siga produciendo, y que siga realizando de una forma determinada que mantiene los privilegios de las élites sociales.

La estabilidad social depende en gran medida de la comunión de los intereses de la clase dominante y la dominancia de los valores sociales que justifiquen esos intereses en la población. Y a la inversa, la transformación social pasa por la crítica y redefinición continua a lo largo del tiempo del sistema de valores hegemónicos y sus relaciones (Fernández-Balboa y Muros, 2006).

Esto es así, debido a que diariamente la gran mayoría de la población tiene que subordinarse a unos intereses que les son ajenos para asegurar la estabilidad de la producción, lo cual inmanentemente genera cada vez más las condiciones materiales para la resistencia a dicha dominancia. Por lo que al preguntarnos qué mecanismos hacen posible lidiar el orden establecido actual con este tipo de contradicciones, recurrimos a este concepto fundamental.

2.3 Escuela y valores

2.3.1 Marco de relaciones

Tomaremos como planteamiento el expuesto por Bowles y Gintis (1985, p. 291) al afirmar que “los cambios de la estructura de la educación están históricamente ligados a los cambios de la organización social de la producción. El hecho de que los cambios en la estructura de la producción hayan precedido a cambios paralelos en la instrucción escolar establece un claro caso *prima facie* de la importancia casual de la estructura económica como determinante central de la estructura educativa”.

Esto concuerda con la consideración de que en sociedades anteriores, el aprendizaje de las relaciones sociales y del espectro de la cultura se realizaba mediante la transmisión directa de generación en generación en la familia, asegurada mediante la participación

del niño en la vida adulta, gracias a que el contexto familiar ejercía el papel de unidad productiva (Fernández Enguita, 1985). Papel que reside actualmente en el sistema educativo al haberse transformado el modelo económico.

Según Vicente Pedraz (2013), la escuela es un aparato al servicio de las clases dominantes y de la cultura hegemónica, puesto que contribuyen a la inequitativa producción – distribución del saber, de los recursos materiales y simbólicos, perpetuando las estructuras de dominación y legitimando la cultura hegemónica. Esto quiere decir que la función de la educación en las escuelas es clave para lidiar la contradicción entre el progreso económico capitalista y el aumento de las condiciones materiales que posibilitan un cambio del modelo de organización de la producción. Proceso que se fundamenta en la legitimización de la estructura de clases y el fomento de formas de conciencia congruentes con la reproducción de dicha estratificación de la sociedad (Bowles y Gintis, 1985).

La escuela es el factor disolvente de la vieja comunidad e integradora de la comunidad nacional o estatal, aunque asigna determinadas funciones a la familia entre las que destacamos la transmisión, a la siguiente generación llamada a sustituirle en la producción, de valores y actitudes que llevan a un adulto a conformarse con sus condiciones de trabajo (Fernández Enguita, 1985).

Bowles y Gintis (1985, p. 302) afirman que “la expansión de la producción capitalista y la reproducción de las relaciones de producción capitalistas exigían un nexo radicalmente nuevo con las instituciones sociales (que no fuese la familia). La escuela fue considerada cada vez más, por la clase burguesa, como una institución que podía aumentar la capacidad de fuerza de trabajo de los obreros y reproducir las condiciones sociales para la transformación de los frutos de trabajo en ganancias capitalistas”.

Con lo expuesto queda definido el origen de la escuela como resultado de la sociedad de clases actual, y su necesidad de hacerse sostenible en el tiempo. Se entiende con esto que la educación y sistema escolar actual no pueden estudiarse de manera aislada respecto a las relaciones sociales, determinadas a su vez por la organización del modelo productivo.

Sin embargo, a lo largo de este estudio se pretende hacer hincapié en las posibilidades transformadoras que pueden ser otorgadas a través de una educación en valores de las personas, concretando en la educación física, siendo conscientes de las limitaciones del marco de la escuela actual.

2.3.2 Escuela como transmisor de conocimientos neutros o como educación en valores

Se presenta la siguiente disyuntiva existente acerca del papel que debe tener la escuela: educar en valores o enseñar conocimientos neutros (Jiménez Martín, 2008). La presentación de esta problemática hace referencia a los cambios que se han producido en cuanto a la concepción de la escuela, que se encuentran en contradicción con la realidad (Vázquez Gómez, 2001):

- Críticas a la escuela obligatoria por sus índices de fracaso escolar.
- Defensa de la educación integral pese a que sigue predominando un modelo esencialmente tecnocrático e intelectualista en contenidos, métodos y sistemas de aprendizajes.
- Podemos encontrar continuos llamamientos al desarrollo de la personalidad, pero en la práctica no aparece en los contenidos, ni en las programaciones, ni en las evaluaciones.
- Se demanda una preparación para la participación en la vida adulta pero construimos contextos escolares que no atienden a ello eficazmente.

Encontramos un razonamiento similar en Bolívar (1995), que señala que a pesar de las concepciones heredadas del individualismo liberal:

- Se pide que proporcione patrones normativos necesarios para la inserción en la esfera pública de la vida adulta. Esta demanda lleva implícita la exigencia de que inculquen ciertos valores y actitudes necesarios para la vida en la sociedad y el acceso al trabajo.
- Que promueva el potencial intelectual, la independencia y la autonomía de juicio para elegir por sí mismo. Es decir, a pesar de no demandar una educación en valores, los alumnos deben formar principios morales.

La disyuntiva de la escuela como educación en valores o como enseñanza de conocimientos neutros, tiene la misma resolución que presenta Fernández – Balboa (2004) a través de la reivindicación de diferentes significados para didáctica y pedagogía frente a sus usos como sinónimos en los que prevalece el significado de didáctica sobre pedagogía:

- Didáctica: conjunto de procedimientos y procesos que se utilizan para enseñar algo a alguien. El propósito es pulir y perfeccionar métodos de enseñanza.
- Pedagogía: enseñar carácter cívico y político de la vida social de los niños y niñas.

Fernández-Balboa (2004) afirma que hoy en día no se realiza dicha distinción entre pedagogía y didáctica en nuestras escuelas para permitir la legitimización de valores, creencias y hábitos educativos. En otras palabras, prosigue el autor, supone que el alumno: no cuestione el estado heredado de las cosas (valores e intereses dominantes entre otros); no desarrolle la capacidad de análisis crítico. Esto también se relaciona con el relativismo moral, que tal como hemos explicado antes, recluiría la educación en valores a la esfera privada, reivindicando la transmisión de conocimientos “neutros” y por lo tanto, olvidando el significado moral, ético y político de la pedagogía. La escuela debe convertirse en un centro de vida, más que un lugar para la estricta adquisición de conocimientos (Vázquez Gómez, 2001).

En esta misma línea se manifiestan Muñoz y Vasconcellos (1997) al señalar que en la sociedad de clases nadie aprende “natural” o “espontáneamente” a ser libre y autónomo, y por tanto, el acto pedagógico no puede ser encarado como “no directivo” y sin autoridad, pues sería asumir una postura político-pedagógica irresponsable. El alumno en la escuela actual se ve sometido a la aceptación de conocimientos y valores morales impuestos, vinculados a la obediencia y la pasividad, anulando el diálogo y la reflexión crítica.

Es decir, la escuela entendida como transmisora de conocimientos neutros hace referencia a la visión de la educación que beneficia a los intereses de la clase dominante. Despolitizar la educación significa contribuir en favor de la clase dominante y explotadora, además de debilitar y empobrecer nuestra profesión docente (Fernández-Balboa, 2004). Mientras que la escuela entendida como educación en valores, puede conformarse como respuesta a problemas sociales.

La implantación del modelo tecnócrata y de racionalidad positivista en nuestras escuelas permite que la enseñanza mediante la sistematización del currículum sirva a unos determinados fines (Fernández-Balboa, 2004; Vicente Pedraz, 2013):

- El currículum recoge metodologías basadas en el control, la memorización de la información y un sistema de evaluación que separa a los alumnos en función de su respuesta a estas metodologías. Son presentadas bajo un falso concepto de neutralidad y objetividad, tendiendo a su despolitización. Esto acaba por

configurar aspectos y valores que se enseñan a través de normas y rutinas tanto explícitas como implícitas, y que son consciente o inconscientemente omitidos.

- El currículum, según Apple (citado por Vicente Pedraz, 2013), es producto de contradicciones culturales, políticas y económicas. Lo cual viene a reivindicar lo dicho anteriormente en torno a la construcción de hegemonía por parte de la clase dominante, en referencia a los conocimientos y valores transmitidos en la escuela en este caso.

Vemos como la escuela se ha configurado un importante agente de socialización de valores, ya sea de forma implícita o explícita, y que el hecho de negarlo sólo contribuye al desarrollo de valores hegemónicos.

2.4 Educación física y valores

2.4.1 Marco de relaciones

Tal como hicimos referencia en la introducción a la necesidad de la educación en valores, Vázquez Gómez (2001) en este sentido afirma que la tarea educativa debe realizarse en función del contexto social en el que se desarrolla, por lo que la escucha social es imprescindible, e identifica la instauración de una nueva jerarquía de valores que afectan al comportamiento y al bienestar de las personas. Reivindica además:

- Educación física como educación, no como simple adiestramiento corporal. El cuerpo como el origen de la personalidad, que matiza y condiciona su desarrollo.
- Educación física como educación de toda la persona: rechazo de la dualidad cuerpo-mente, y defensa de la unidad psicofísica del ser humano ya que ni cuerpo ni mente son autónomos. El fin de la educación debe ser la persona y sus implicaciones sociales.
- Educación física como medio de integración social. Como hemos expresado anteriormente, la educación debe armonizar las necesidades individuales con las exigencias sociales, a través de la recontextualización de los sujetos.

En este sentido, Celdrán Rodríguez, Valero Valenzuela y Sánchez-Alcaraz Martínez, (2016) hacen una amplia enumeración de los valores que la educación física puede promocionar en la escuela:

- Valores sociales: la participación de todos, el respeto a los demás, la cooperación, la relación social, la amistad, el sentimiento pertenencia a un grupo, la

competitividad, el trabajo en equipo, la expresión de sentimientos, la responsabilidad social, la convivencia, la lucha por la igualdad, el compañerismo, la justicia, la preocupación por los demás y la cohesión de grupo.

- Valores personales: la habilidad (como forma física y mental), la creatividad, la diversión, el reto personal, la autodisciplina, el autoconocimiento, el mantenimiento o la mejora de la salud, el logro (éxito- triunfo), las recompensas, la aventura y el riesgo, la deportividad y el juego limpio (honestidad), el espíritu de sacrificio, la perseverancia, el autodominio, el reconocimiento y el respeto (interpretado como imagen social), la participación lúdica, la humildad, la obediencia, la autorrealización, la autoexpresión y la imparcialidad.

Según Marín Regalado (2013), la educación física constituye un ambiente idóneo para la educación en valores debido a la gran cantidad de actividades grupales que pueden utilizarse para incentivar la colaboración, asertividad, el respeto a los demás y hacia uno mismo, pilares básicos de convivencia, desarrollar actitudes de compañerismo y tolerancia...

También en esta línea Jiménez Martín (2008) define como valores a ser trabajados y por lo tanto susceptibles de evaluación en la educación física: la autoestima, la autonomía personal, y las relaciones interpersonales. Además defiende el elevado valor educativo de la actividad física y el deporte debido a que:

- Facilita la relación interpersonal y ofrece oportunidades únicas para desarrollar cualidades personales y sociales.
- Por la forma de desarrollarse en espacios abiertos libres, mediante actividades que ponen a los alumnos en contacto unos con otros, y que desarrollan sentimientos, actitudes y emociones.
- Pueden experimentar de forma real todos los principios teóricos de desarrollo social y personal.
- Da lugar a conflictos que obligan al individuo a superar su egocentrismo mediante acuerdos para llegar a soluciones.
- Se ponen fácilmente en evidencia ante los demás las debilidades y vulnerabilidades propias del carácter.
- Poseen enorme atractivo para los alumnos.

2.4.2 Desarrollo de valores en la educación física

En cuanto a lo referido a las corrientes principales de la promoción de valores en la actividad física y el deporte Jiménez Martín (2008) enumeró los siguientes:

1. Búsqueda del desarrollo de la autoestima: pretende la mejora del autoconcepto y los sentimientos de competencia personal.
2. Educación del carácter: basada en la teoría del aprendizaje social (raíces conductistas). La esencia de la moralidad radica en la conformidad con las normas que emanan de la sociedad, de forma que la sociedad ejerce su influencia pero el individuo no puede hacer nada. El contexto provoca conductas y modifica los valores del sujeto, que se muestra pasivo ante él. Esta corriente refleja la creencia tradicional de que por sí sola la práctica transmite valores.
3. Clarificación de valores: entiende que la sociedad va cambiando constantemente y modificando sus valores, confrontando al individuo con numerosas contradicciones que provocan que la persona debe decidir qué valores son importantes en su vida. Suele ser reivindicativa del relativismo moral. La metodología utilizada generalmente es el trabajo mediante pequeños grupos de discusión.
4. Desarrollo cognitivo estructural: goza de la mayor influencia actualmente.
5. Modelo de responsabilidad social de Donald Hellison: basado en el establecimiento de estrategias prácticas en clase para aplicar en el desarrollo de actividades, transfiriendo los aprendizajes de valores sociales de la actividad física y del deporte a situaciones más cotidianas.

Por otro lado, tal y como menciona González Segura (2006) la educación física transmite y forma valores, pero al igual que toda realización humana, además señala que existen dos formas de transmitir valores:

- Enseñar actitudes y valores de manera inconscientemente ya que la educación nunca es neutra.
- Enseñar actitudes y valores de forma planificada y estructurada, pretendiendo razonar, reflexionar y trascender a los comportamientos.

Según Meakin y Arnold (citados por Gutiérrez Sanmartín 1998, p. 101): “como cualquier actividad en la vida, el deporte puede transmitir valores deseables o no deseables. La simple participación deportiva no puede considerarse educación moral”.

Tal como describimos en la introducción, en la educación física ha dominado el discurso y las metodologías basadas en la transmisión de contenidos conceptuales y procedimentales más ligados a la enseñanza tradicional, que son más susceptibles de evaluar bajo parámetros más objetivos y que gozan de mayor respaldo social al ser considerados neutros. Posteriormente, en el apartado dedicado a los valores, se trató la relación de dichas concepciones en torno a la educación y a la escuela con los intereses de las clases dominantes y la reproducción de la realidad heredada.

Según Gutiérrez Sanmartín (1995), el deporte puede conseguir promover conductas deseables pero la lucha sin cuartel por la victoria ha corrompido los ideales de la deportividad y juego limpio. Aspectos del deportes tales como la competitividad, la persecución de la excelencia y el triunfo han servido para resaltar las pautas de la sociedad (capitalista burguesa), y a menudo entran en conflicto con ideales de la deportividad y del juego limpio. Esto nos lleva al entendimiento de que no podemos definir la actividad física y el deporte como esencialmente educativos, sino accesoriamente educativos.

Por ello según Jiménez Martín (2008), si pretendemos educar en valores es necesario tener en cuenta que la orientación, la dinamización, los objetivos y las metas de las actividades físico-deportivas determinan los valores, pero la actividad física y el deporte como tales no educan en valores, sino que depende de la utilización que se haga de los mismos por la persona que los utiliza, por lo que se hace necesaria una metodología y una orientación específica de la actividad para que tenga como objetivo central la formación e interiorización de valores educativos. Proponiendo la siguiente metodología:

- a. Determinación de valores a trabajar y definición en términos de conducta y actitudes.
- b. Establecimientos de las actividades y estrategias que nos permitan alcanzar nuestros objetivos. Por ejemplo:
 - a. Juegos de equipo: relación con la cooperación e integración.
 - b. Condición física: relación con la autosuperación y el autoconcepto.
- c. Evaluación y utilización de los resultados para verificar la efectividad de nuestra metodología, estrategias y actividades.

También encontramos en Gutiérrez Sanmartín (1998) una enumeración de técnicas y estrategias que puedan facilitar el desarrollo de valores:

- a) Estrategias de autoconocimiento y expresión. Se pretende ayudar a un proceso de reflexión, por el que se hagan conscientes y responsables de aquello que valoran, aceptan y piensan. Se trata de adquirir procesos de autoconocimiento y de expresión de valores. Actividades en las que expresan los puntos de vista propios y tratan de comprender otras opiniones.
- b) Estrategias de desarrollo del juicio moral: discusión de dilemas morales. Los alumnos o deportistas deben adoptar una postura respecto a la acción a tomar, ser capaces de razonarla y someterla a discusión con los demás.
- c) Estrategias orientadas al desarrollo de competencias autorreguladoras. Procuran desarrollar en el alumno habilidades y destrezas orientadas a facilitar y optimizar el autocontrol en el ámbito escolar y social, o la práctica de la autorregulación del comportamiento.
- d) Estrategias para el desarrollo de la perspectiva social y la empatía: Role-playing. Dramatización o escenificación de una situación en la que se plantea un conflicto de intereses y valores, relevante desde el punto de vista moral. Intenta estimular la participación en el grupo y solucionar conflictos individuales o interpersonales.
- e) Estrategias para el análisis de temas moralmente relevantes. Promoción de la comprensión crítica: intervención educativa que pretende la potenciación de la discusión, la crítica y autocrítica, a la vez que el entendimiento. Se trabaja sobre temas personales o sociales que suponen conflictos de valores, a través de un documento que da pie a la discusión.

Marín Regalado (2013) hace referencia a la importancia de la adquisición de habilidades sociales por parte del alumnado como metodología para la educación en valores, puesto que las carencias en las habilidades de relación interpersonal provocan con mayor frecuencia la aparición de conflictos y el uso de la violencia para solucionarlos, así como la relación que guardan con la autoestima y la resolución de conflictos.

En cuanto al papel del profesor, González Segura (2006) señala que toda conducta que manifieste incidirá sobre el desarrollo psicológico del receptor, y por consiguiente sobre su formación integral y desarrollo personal. También Velázquez Buendía y Maldonado (2004), hacen referencia a dos mecanismos muy importantes para la transmisión de valores y actitudes por parte del profesor:

- **Influencia:** es la producción de un efecto en una cosa o una persona, ejercer predominio o fuerza moral. La figura del profesor como autoridad docente debe inspirar credibilidad y confianza, a través de la metodología, sus exposiciones, e incluso la creación de lazos afectivos con la propia clase.
- **Persuasión:** significa inducir u obligar a una persona con argumentos y razones a creer o a hacer una determinada cosa consiguiendo que el individuo lo interiorice.

En relación a este mismo tema Blanco Torres (2001) argumenta que el profesor debe ser un intelectual, que comprende y domina la materia que enseña, a la vez que sabe cómo enseñar la asignatura y transmitir conocimientos. El docente consciente o inconscientemente ejerce una influencia decisiva sobre el alumnado a través de la conducta, actitudes y ejemplos manifestados durante las clases, marcando las pautas para la educación en valores del pupilo. M. Silver (citado por Blanco Torres, 2001, p. 108) propone como labores del profesor para poner en práctica una educación en valores:

- Crear un clima adecuado en el aula.
- Conducir las discusiones.
- Seleccionar tópicos y dilemas morales por tratar.
- Favorecer la realización de valoraciones y la toma de decisiones de los/as alumnos/as.

2.5 Evaluación de valores en la educación física

2.5.1 Problemas en la evaluación de valores en la educación física

Tal como se ha mencionado ya, la evaluación ha despertado la inquietud de muchos profesores y se ha convertido en un tema problemático. Palafox (citado por Muñoz y Vasconcellos, 1997, p. 114) define la evaluación como el “proceso de obtención de informaciones integradas a un sistema de trabajo que presenta finalidades y objetivos previamente determinados. Busca el establecimiento de criterios de juicio, la definición y ejecución de procedimientos de medición cualitativa/cuantitativa, así como la interpretación de los datos recogidos a la luz de las referencias teóricas adoptadas, teniendo en vista la toma de decisiones”.

Para Isla (2006) la evaluación es una herramienta inherente al proceso pedagógico, mediante la cual observamos, recogemos, analizamos y explicamos la información

significativa respecto a las posibilidades, necesidades y logros de aprendizaje de los alumnos, con la finalidad de reflexionar y emitir juicios de valor.

Actualmente, los problemas en la evaluación de valores en la educación física comienzan por la tradición existente en torno a la evaluación educativa en general, en la que ha dominado una concepción instrumental del conocimiento, desde una alianza de ideologías positivistas, gestión empresarial y utilitaristas (Bolívar, 1995), actuando mediante la subordinación de la dimensión moral y formativa a unos resultados objetivos con pretensiones de imparcialidad, midiendo la eficacia en la medida en que se cumplen esos objetivos estipulados.

De esta manera, la evaluación dentro de la educación física se ha entendido como una forma de comprobar el rendimiento, teniendo una serie de consecuencias (Rodríguez-Negro y Zulaika Isasti, 2016):

- Uso de test físicos, criticados por no ser capaces de generar aprendizajes en la educación física pero sí rechazo entre los alumnos como criterios de calificación y evaluación.
- No acostumbra a tener relación con los contenidos desarrollados en las clases ni en el currículum.
- Se encuentra centrada en la parte final del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Tiene por finalidad obtener información sobre el estado o nivel físico de los sujetos, para calificar y atribuir una nota.

Paralelamente en estrecha relación, Muñoz y Vasconcellos (1997) se muestran de acuerdo en cuanto a que ha estado ligada al desarrollo de aptitudes físicas, habilidades deportivas y destrezas motrices, comparando y clasificando al alumnado en base al desempeño motor y medidas biométricas, además desarrollan las consecuencias necesarias de tales prácticas:

- Se limitan a verificar si el alumno aprendía o no en base a juicios de valor fundamentados en modelos o parámetros preestablecidos.
- Uso de la evaluación como instrumento de poder, como un arma para hostilizar y exigir al alumnado una conducta disciplinada y sumisa.
- Uso de la evaluación como instrumento de clasificación entre los mejores y los peores, identificando error con fracaso, puesto que se espera que el alumno reproduzca lo que se le transmite.

- Identificación del profesor como dueño del saber: puesto que en la evaluación se prima la memorización, el conocimiento se presenta como terminado y acabado.

Es decir, este punto de vista no sólo no hace alusión a la educación física, la actividad física y el deporte como facilitadores de la adquisición de valores deseables, sino que además provocan el efecto contrario: reproducen valores y conductas no deseables, y se constituyen como herramientas de control social.

Por otro lado, otro de los problemas más relevantes se revela en torno a la figura del profesor. Numerosos estudios concluyen que el conocimiento que los docentes poseen sobre la evaluación es en general bajo, además de que es común encontrar diferencias entre el currículum y las prácticas de evaluación en la escuela, tal como Rodríguez-Negro y Zulaika Isasti (2016) señalan, y a pesar de ello, en la encuesta realizada por estos autores en su estudio, el personal docente que participó manifestó encontrar fácil el diseño de instrumentos de evaluación así como la evaluación de los contenidos. Es importante señalar que la mayoría utilizaban instrumentos de evaluación realizados por ellos mismos, alegando que conseguían así una mayor lógica respecto al programa de enseñanza-aprendizaje y al propio alumnado.

Reforzando esta posición encontramos que Blanco Torres (2001) entiende que la formación del profesorado (aunque se refiere sólo a la enseñanza secundaria podría ser extensible a primaria e infantil), tiene como objetivo fundamental el dominio del contenido, contando con una muy limitada e insuficiente formación pedagógica. La consecuencia necesaria de esto, considera, es que el proceso de E-A se convierte en la transmisión de conocimientos científicos y culturales.

Esto pone en evidencia la necesidad de formar a los/as futuros/as docentes para que posean un conocimiento profundo sobre el estado de la cuestión y los fundamentos de la evaluación de valores por tanto. Así como de la utilidad que puede desempeñar un instrumento de evaluación de valores que pueda además adaptarse fácilmente a diferentes contextos escolares.

Por lo expuesto, es importante hacer énfasis en la evaluación de valores como una forma alternativa de evaluación respecto a sus diferencias con la visión heredada de los modelos tradicionales. Martínez (1993) concuerda con este pensamiento argumentando que la visión tradicional contempla la evaluación como una función social de clasificación y

selección, mientras que la nueva visión debe poner la atención en la función pedagógica de la evaluación, es decir, reguladora del proceso de enseñanza aprendizaje.

2.5.2 Objetivos de la evaluación de valores en la educación física

Según Bolívar (1995), la evaluación de los valores trata acerca de juzgar en qué medida están siendo incorporados los valores y actitudes que estamos intentando promover. Significa entender que existen valores superiores o preferibles a otros, y entendemos que no existe la neutralidad en la enseñanza de los mismos.

Para hacer posible nuestra labor, es importante que se establezcan unos objetivos de aprendizajes, Vázquez Gómez (2001) tras hacer una exposición de la nueva cultura que se ha establecido en torno al cuerpo, en sus dimensiones de belleza, salud y rendimiento, propone una serie de objetivos para la evaluación de valores en educación física:

- Cuidar el cuerpo: que guarda relación con la adquisición de hábitos saludables.
- Aceptar el cuerpo: versa sobre la reconciliación con el propio cuerpo como el punto de partida para el equilibrio personal.
- Integrar los valores corporales dentro de una escala de valores: representa la idea de que la persona vale por sí misma y no por su imagen.

Vicente Pedraz (2013) siguiendo esta misma línea, expone los siguientes objetivos de la educación física en referencia al papel que desempeña en la educación en valores del alumnado:

- La recontextualización de los sujetos y sus corporalidades, a lo que también llama devolución de la identidad. Lo cual hace referencia a la idea de que los alumnos sufren un proceso de enajenación respecto a la sociedad, la escuela, la actividad física y el deporte, y su propio cuerpo. La acción educativa debe fomentar una comprensión de la realidad en la que viven, la adquisición de hábitos saludables, el autoconocimiento y la aceptación de la propia corporalidad.
- Adecuación del trabajo pedagógico del cuerpo a las necesidades materiales y culturales de los sujetos. Dicho de otro modo, recontextualizar la enseñanza de la educación física para hacer frente a los problemas sociales, a la crisis de valores, y a los problemas personales del alumnado.

Finalmente, para exponer un ejemplo de valores sociales preferibles que pueden ser trabajados en el área de la educación física recurriremos al expuesto por Gutiérrez Sanmartín (1995), que sugiere organizar la docencia para establecer relaciones entre:

- El respeto por el juego limpio como guía de juicios sobre lo correcto y lo incorrecto (valores, actitudes y conductas deseables).
- La libertad como el derecho a poder escoger o rechazar un determinado comportamiento deportivo.
- La igualdad entre individuos a través del conocimiento de las reglas y su aplicación de manera imparcial.

2.5.3 Marco legislativo de la evaluación de valores

Inicialmente haremos un repaso sobre la ley educativa en vigor (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013), puesto que será necesario un marco de referencia acerca de qué debemos considerar para la evaluación de valores, debido a que en el sistema escolar público tendremos que servirnos del currículum educativo que queda expuesto en la ley.

Creo importante citar la consideración expuesta de que la evaluación (al menos en la Educación Secundaria Obligatoria) “será continua, formativa e integradora” (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, última modificación 10 de diciembre de 2016, p. 19).

Encontramos que de manera general en cuanto a la E.S.O. se realiza mención a una serie de valores a ser trabajados de manera transversal en todas las asignaturas, tales como: el desarrollo de hábitos de trabajo individual, de esfuerzo y de responsabilidad de estudio, actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, prevención y resolución pacífica de conflictos, desarrollo de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, así como los que defiendan y garanticen la igualdad efectiva entre hombres y mujeres (Real Decreto 1105/2014, 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato).

Por otro lado, son considerados objetivos generales de la etapa de bachillerato (Real Decreto 1105/2014, 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, p. 188):

- Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción justa y equitativa.
- Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico.
- Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- Conocer y valorar críticamente las realidades de nuestro mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

Esto quiere decir que lo propuesto en este trabajo puede ser enmarcado dentro del contexto curricular actual, debido a que en el mismo se hace mención a la importancia de la educación en valores deseables.

Es necesario hacer reflexión además de lo expuesto por la ley educativa en torno a la educación física de una manera más concreta. A continuación, de forma general se hará referencia a la exposición de la relación de la educación física y los valores preferibles que encontramos en la LOMCE:

- **Educación Secundaria Obligatoria:** la educación física tiene que ayudar a los jóvenes en la adquisición de nuevas referencias de sí mismos y de los demás. Cimentando una autoimagen positiva, una actitud crítica y responsable, que les ayude a no sacrificar su salud para adecuarse a unos modelos sujetos a modas del momento (Real Decreto 1105/2014, 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato). Debemos promover la actividad física y la dieta equilibrada como parte de un comportamiento infantil y juvenil que garantice un desarrollo adecuado para favorecer la vida activa, saludable y autónoma ((Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, última modificación 10 de diciembre de 2016, p. 56). Basándonos en los criterios de evaluación que se exponen, los más relevantes en cuanto a la educación en valores son (Real Decreto 1105/2014, 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, p. 484-485):

- Desarrollar las capacidades físicas de acuerdo con las posibilidades personales y dentro de los márgenes de la salud, mostrando una actitud de autoexigencia en su esfuerzo.
 - Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas como formas de inclusión social, facilitando la eliminación de obstáculos a la participación de otras personas, colaborando con los demás y aceptando sus aportaciones.
 - Analizar críticamente los fenómenos deportivos; Reconocer el impacto ambiental, económico y social de las actividades físicas y deportivas, reflexionando sobre su repercusión en la forma de vida en el entorno.
 - Demostrar actitudes personales inherentes al trabajo en equipo, superando inseguridades y apoyando a los demás ante la resolución de situaciones desconocidas.
- **Bachillerato:** se hace referencia a que durante esta etapa académica se continúa con la progresión de los aprendizajes de las etapas anteriores, el desarrollo personal y social, y el análisis crítico de los productos que oferta el mercado y que están relacionados con la actividad física (Real Decreto 1105/2014, 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato). Igualmente, basándonos en los criterios de evaluación expuestos, podemos hacer mención del uso de la educación física para (Real Decreto 1105/2014, 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, p. 486)
- Fomento y desarrollo de la autoestima.
 - Valorar la actividad física desde la perspectiva de la salud, el disfrute, la autosuperación y las posibilidades de interacción social y de perspectiva profesional, adoptando actitudes de interés, respeto, esfuerzo y cooperación en la práctica de actividad física.
 - Mostrar un comportamiento personal y social responsable respetándose a sí mismo, a los otros y al entorno en el marco de la actividad física.

2.6 Construcción del instrumento de evaluación

En este punto que nos compromete en adelante, pretendemos que lo expuesto anteriormente sirva para fundamentar la posterior propuesta de un instrumento para la evaluación de valores en la educación física. Para ello, abordaremos una pequeña revisión

de las herramientas hasta ahora utilizadas que nos permitan obtener una base sobre la que conformar la nuestra propia. A continuación, nos detendremos en la definición de las características generales que deben incluirse para así simplificar y sistematizar la elaboración del instrumento.

2.6.1 Revisión de propuestas

Inicialmente, haremos mención a procedimientos que han sido más comúnmente utilizados en las ciencias sociales como técnicas de investigación y que algunos autores proponen como herramientas útiles de evaluación de actitudes y valores para la educación escolar (Marín Ibáñez, 1993). Hacen referencia a esta definición (Marín Ibáñez, 1993; Jiménez Martín, 2008):

- Encuestas: permiten obtener información rápida sobre una gran población. Tiene gran variedad de modalidades, es fundamental determinar qué y cómo preguntar. Un claro ejemplo son los test sociométricos, utilizados para medir la forma de organización de los grupos sociales y la estructura básica interrelacional del aula. Es útil para el diagnóstico del clima del aula, conflictos y problemas de discriminación, pero sólo indirectamente podemos inducir actitudes y valores con estos datos.
- Entrevistas: suelen tener un carácter personal y directo, y constituir un método de profundización en los aspectos que necesiten detallarse de los resultados de las encuestas.
- Análisis de documentos: constituyen una fuente muy rica para el descubrimiento de valoraciones. Comúnmente hacen referencia a cartas, memorias y trabajos personales. Podemos destacar el diario de clase, propuesto por numerosos autores (Jiménez Martín, 2008; Marín Regalado, 2013; Planchuelo Medina, Hernández Mendo y Fernández García, 2009), en el cual los/as alumnos/as recogen los hechos, pensamientos y sentimientos vividos que considere importante diariamente. Puede constituir una fuente de información muy rica, pero requiere de mucho tiempo para su análisis completo.
- Observación: mediante la hoja de observación se pretende sistematizar, al trazar en ella los objetivos, actitudes, conductas, etc. que pretendemos observar. Según Martínez (1993), es el método más utilizado para evaluar actitudes, valores y normas. La observación puede llegar a ser sobre todo interesante combinada con ciertos métodos de enseñanza en los que el alumno se implique directamente en

el proceso de enseñanza aprendizaje, como en asambleas donde se decida cómo organizar las clases (Murillo Yélamos, Prados Megías y Jiménez Liso (2005), la autoevaluación y la coevaluación (Muñoz y Vasconcellos, 1997; Martínez, 1993), debates en grupo que provoquen reflexión en torno a un trabajo realizado (Isla, 2006), etc. De manera que también así el profesor pueda permitirse rellenar la hoja de observación mientras modera la dinámica de la clase, sin quedar recluido a ser un observador o vigilante.

Según Marín Ibáñez (1993), todas las aportaciones son convenientes si bien es cierto que estas propuestas no fueron concebidas con el objeto de evaluar valores en sistema educativo, aunque sí sean útiles y adaptables no miden valores o actitudes directamente. Como diría Blanco Torres (2001, p. 119) a nivel de la enseñanza y la evaluación de valores debemos centrarnos en las actitudes que es donde se manifiestan y realizan. Desde este punto de vista, los valores tienen que ser evaluados indirectamente a través de las correspondientes actitudes. Por otro lado, la actitud según la entiende Bolívar (1995), no es susceptible de observación directa, sino que tiene que inferirse a partir de creencias, sentimientos, intenciones o conductas.

Las escalas de actitudes consisten en un cuestionario con una lista de enunciados o adjetivos bipolares, los encuestados responden según sus sentimientos de acuerdo a una graduación, infiriéndose de las respuestas otorgadas sus actitudes (Marín Ibáñez, 1993). Blanco Torres (2001) determina que deben señalarse 3 etapas fundamentales en la confección de la escala de actitudes:

- La conceptualización: que define como la selección de los temas apropiados sobre los que se desea realizar el estudio dentro de un determinado campo o área.
- La redacción de ítems: trata de enunciar correctamente los ítems de la escala, siendo necesario evitar:
 - o Equisencia: referida a la tendencia a estar de acuerdo con la situación que se plantea en el enunciado. Puede evitarse al formular unos de forma positiva y otro de forma negativa.
 - o Deseabilidad (social): hace mención a responder conforme lo que el individuo que está siendo evaluado piensa que el profesor espera que responda.
- Validación del contenido: aquí se revisan los enunciados planteados de nuevo para finalizar.

A continuación se hará referencia diferentes procedimientos propuestos para desvelar actitudes y valores (Marín Ibáñez, 1993):

- Comparación por pares de Thurstone: se presentan los valores que cubren un área determinada y se le hace elegir emparejando cada uno con todos los demás. La puntuación que se le concede a cada valor es el número de veces que ha sido preferido frente a los otros. Su limitación reside en que el alumno no tiene oportunidad de añadir otros valores o posibles reacciones personales, ni mide la intensidad de la preferencia o el rechazo.
- Escalas acumulativas: ordena una serie de juicios en los que se consigna la actitud hacia un grupo determinado. Se orienta de manera que el escalón superior presupone y supera a los inferiores.
- Escalas de Likert: se formulan todos los juicios posibles que traducen actitudes hacia una realidad determinada, y en cada una de ellas el sujeto se encuentra con 5 opciones: muy de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo y completamente en desacuerdo.
- Escalas unidireccionales: se puntúa la intensidad de la preferencia sobre una línea que puede ir de 3 hasta 11 puntos.
- Diferencial semántico de Osgood: se coloca encima de la escala un juicio cualquiera, haciendo que la sitúe en una línea de siete valores que enlaza dos adjetivos contrarios, siendo el punto intermedio (4) el que apunta la duda o indiferencia. Las parejas de adjetivos forman 3 bloques: de valoración; de poder; de actividad.
 - o Bueno/malo; Limpio/sucio; digno/indigno; valioso/sin valor.
 - o Grande/pequeño; Fuerte/débil; Pesado/ligero.
 - o Activo/pasivo; rápido/lento; Caliente/frío.
- Diferencial de comportamiento de Triandis: pretende medir intenciones de comportamiento respecto a grupos que son motivo de conflicto o controvertida valoración. El procedimiento trata de ordenar los juicios en grupos de actitudes básicas que proyecten las posibles reacciones ante alguien.
- Test proyectivos: el más conocido es el Test de Apercepción Temática de Murray (TAT). Al sujeto se le presentan una serie de fotografías de situaciones más o menos ambiguas con el objeto de que las interprete personalmente manifestando actitudes.

Además de los siguientes, elaborados directamente para la evaluación de valores:

- Escalas de Rockeach: trata de establecer 2 escalas de 18 valores cada una, teniendo el individuo que ordenarlas según su orden de preferencia:
 - o Valores instrumentales: honesto (sincero, veraz); ambicioso (trabajo duro); responsable; de mente abierta, valiente; perdona; ayuda; capaz (competente, efectivo); limpio (aseado); autocontrol; independiente (autosuficiente); alegre; cortés; afectuoso, inteligente (reflexivo); lógico (coherente); obediente (respetuoso); imaginativo (emprendedor).
 - o Valores terminales: un mundo en paz; seguridad (armonía) familiar; libertad; vida confortable (próspera); felicidad (satisfacción); autorrespeto (autoestima); realización/logros (duraderos); sabiduría (comprensión madura de la vida); igualdad; seguridad nacional; amistad (compañerismo); salvación (vida eterna); armonía interior; amor maduro; belleza (natural y artes); consideración social; placer; vida excitante (estimulante).

No recoge los rechazos ni la intensidad de las elecciones, ni las distancias mutuas entre valores, tampoco deja nada a la aportación del alumno/a.

- Test de reacción valorativa de Víctor García Hoz: trata de medir la respuesta personal frente a lo que considera las grandes motivaciones humanas: dinero, fama, poder, placer, actividad, arte, técnica, conocimiento, relaciones sociales y vida religiosa. Detecta el sentido positivo y negativo, ya que consta de 25 palabras referentes a cada uno de esos 10 valores, seguidas de 5 opciones: muy simpática, simpática, indiferente, antipática, muy antipática. Los resultados son expresados gráficamente y en perfiles de reacción valorativa, de los cuales acaba determinando 16 tipos diferentes.

2.6.2 Características de la escala de valores

En este apartado, siguiendo la propuesta de las características generales del instrumento de medición de Blanco Torres (2001), se exponen los siguientes apartados de la herramienta de evaluación:

1. Objetivo de la evaluación: evaluar actitudes y valores adquiridos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; evaluar el estado del proceso de enseñanza-

- aprendizaje para reconducir y continuar programando su desarrollo; formar integralmente a los individuos.
2. Finalidad: evaluación formativa para el alumnado de secundaria o bachillerato.
 3. Nombre de la evaluación: cuestionario de autoevaluación de actitudes.
 4. Justificación de la evaluación: como se ha explicado durante el trabajo, existen numerosas razones de justificación a través de la reivindicación de la importancia de la educación en valores, ética, moral y política de las nuevas generaciones. Para lo cual es fundamental tomar como objetivos centrales la adquisición de actitudes y valores, por lo tanto se evidencia la necesidad de su evaluación.
 5. Técnica: escala de actitudes.
 6. Formulación de hipótesis: retomando a partir de la importancia de la educación y la evaluación de valores, como se ha enunciado en apartados anteriores en la educación física ha dominado tradicionalmente un discurso y unas prácticas de enseñanza y evaluación propias de los intereses del rendimiento físico y de las élites sociales dominantes, dejando de lado las dimensiones socio-afectiva, educativa, recreativa, saludable, etc. de la actividad física y el deporte. Esto se debe en parte a que la formación del profesorado está orientada al dominio de los contenidos técnicos de la asignatura, atrofiando la perspectiva pedagógica, ética, moral y política. Siendo así mucho más sencillo para la mayoría realizar clases con orientación físico-técnica, autoritaria, unidireccional... y evaluar en consecuencia. Por ello se realiza una propuesta de un instrumento de evaluación que pueda ayudar a confeccionar la importante labor de la educación en valores.
 7. Criterios de evaluación:
 - a. Medida en que el alumnado se siente integrado, seguro de poder expresarse y protegido por el clima del aula. Ya que es una característica fundamental de la educación en valores.
 - b. Medida en que el alumnado acepta su propia corporalidad y la de sus compañeros. Tal como hemos expuesto en el apartado de objetivos de la evaluación de valores, la importancia de la nueva cultura en torno al cuerpo provoca multitud de problemas personales, sociales, emotivo-volitivos, etc., por lo que la educación en torno al cuerpo se configura como respuesta a las necesidades sociales del alumnado.
 - c. Medida en que los valores y actitudes promovidos durante un periodo determinado del proceso de enseñanza - aprendizaje han sido adquiridos

por el alumnado. Ejemplo: hábitos saludables; compañerismo; deportividad; igualdad; etc.

8. Procedimiento: autoevaluación.
9. Número de ítems: 13.
10. Opciones de respuesta:
 - a. 0 = Absolutamente en desacuerdo;
 - b. 1 = en desacuerdo;
 - c. 2 = indiferente;
 - d. 3 = de acuerdo;
 - e. 4 = muy de acuerdo.

3 Propuesta de un instrumento de evaluación

A continuación, se expondrá el instrumento de evaluación elaborado en base a los estudios precedentes recogidos en el marco teórico. Dicho instrumento está concebido para que sea realizado a modo de cuestionario de autoevaluación por parte del alumnado, ya que ésta es una metodología que encaja muy bien con la educación en valores al promover la formación de una autoimagen positiva y el desarrollo de la reflexión autocrítica (Muñoz y Vasconcellos, 1997). Es relevante señalar tal y como lo hacen Murillo Yélamos et al. (2005), la importancia de que los propios alumnos y alumnas tomen parte en la toma de decisiones acerca de los criterios de evaluación, para que así la autoevaluación se realice de manera consciente, intentando alcanzar un aprendizaje verdaderamente significativo. Así se pretende también que la evaluación no quede únicamente en manos del profesorado, para que deje de ser identificada como objeto de poder y amenaza, y además cumpliendo con criterios considerados relevantes para los alumnos.

La estructura de este instrumento ha sido compuesta mediante diferentes criterios de evaluación, considerados a raíz de los objetivos propuestos para la evaluación de valores en el área de educación física (pg. 21).

- Yo y el clima del aula: se entiende como uno de los fundamentos para la práctica de la educación en valores que el aula sea un lugar donde los alumnos y alumnas puedan expresarse libremente, sentirse incluidos por igual sin ningún tipo de discriminación, sentirse cómodos y estimulados a participar y aprender, etc. De esta manera, pretendemos obtener información acerca de las relaciones del alumno dentro de la clase y de cómo se vivencian las mismas desde dentro. Esto puede resultar útil para reconocer algún problema o conflicto entre alumnos/as, y para evaluar nuestra labor docente, saber en qué medida el grupo está siendo susceptible de la metodología de trabajo que se le está aplicando referida a aspectos generales como la convivencia, el respeto hacia los demás, la motivación...
- Educación corporal: este criterio hace referencia a la necesidad de educar al alumnado ante la hegemonía de la nueva cultura que se ha establecido en torno al cuerpo, por lo que se entiende que la adquisición de hábitos saludables, el autoconocimiento y la aceptación de la propia corporalidad, así como la de los

demás (la persona vale por sí misma y no por su imagen), es parte esencial del proceso de educación de valores en la educación física. Se pretende valorar la medida en que el alumnado desarrolla una escala de valores donde se integren los valores corporales que intentamos promover.

- Valores en la actividad física y el deporte: en este apartado se hace mención a los valores que se han relacionado de manera positiva con la actividad física y el deporte y que encajan con la educación en valores que se propone aquí: el respeto por el juego limpio como guía de juicios sobre lo correcto y lo incorrecto; la libertad como el derecho a poder escoger o rechazar un determinado comportamiento deportivo; la igualdad entre individuos a través del conocimiento de las reglas y su aplicación de manera imparcial; la deportividad entendida como participación, disfrute y placer personal, así como al mismo tiempo preocupación por el bienestar del otro; la adquisición de hábitos físicos y psicológicos saludables mediante la práctica de actividad física y deporte. De igual manera que en el apartado anterior, el objetivo es conocer la adquisición de los alumnos y alumnas de dichos valores.

Seguidamente, se expone el cuestionario diseñado siguiendo el modelo de Likert y las características desarrolladas en el punto anterior. También se han incluido al final de cada apartado algunas preguntas con el objetivo de tender a la reflexión, y que colaboren en el proceso de autoevaluación que realiza el/la alumno/a. La intención es que el/la docente pueda valorar y tener información personalizada de cada alumno/a, de manera que permita una intervención más eficaz, directa y/o individual además de poder así comparar los resultados más fácilmente con otros métodos de evaluación, por lo que sería ideal que no se realizase de forma anónima. Por último señalar que ha sido concebido para ser realizado tras cada sesión, también puede ser adaptado para que el alumnado lo haga al principio y al final de una unidad didáctica o un periodo concreto de tiempo.

3.1 El cuestionario de autoevaluación de valores y actitudes

Nombre del alumno:

Curso:

Fecha:

Enunciado	Opciones de respuesta				
	En total desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
Primer Criterio: Yo y el Clima del aula					
Durante la clase, si tengo que intervenir frente al resto, me siento inseguro de poder decir lo que pienso por miedo a ser juzgado.					
En clase procuro estar en silencio y no llamar la atención para evitar ser señalado por mis compañeros o por el profesor.					
Soy consciente de que mi predisposición es mala, en ocasiones mi comportamiento entorpece el desarrollo de las clases.					
Cuando interviene un compañero, me desintereso y evito prestar atención si no es para hacer burla.					

¿Piensas que el clima de la clase durante la sesión ha sido bueno?

Sí No

¿Piensas que esta sesión ha ayudado a mejorar el clima de la clase? ¿Por qué?

Enunciado	Opciones de respuesta				
	En total desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
Segundo Criterio: Respeto por la propia corporalidad y la de los demás					
Cuando me encuentro realizando las tareas de clase, me preocupa que los demás se fijen en mi aspecto.					

Frente a mis compañeros/as no puedo evitar sentirme avergonzado/a de mi cuerpo, me hace sentir peor que los/as demás.					
Considero el aspecto físico un factor importante para elegir compañeros/as en las actividades de clase.					
Durante y tras realizar las actividades en clase, no sigo los consejos del profesor/a para cuidar mi postura y mi higiene corporal.					

¿Crees que esta clase te han ayudado a mejorar el autoconcepto de tu corporalidad?

Sí

No

¿Te has sentido discriminado/a en algún momento por algún compañero/a por un comportamiento o actitud concreta en torno a la corporeidad durante la clase?

Enunciado	Opciones de respuesta				
	En total desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
Tercer Criterio: Valores de la actividad física y el deporte.					
Al realizar una actividad competitiva lo más importante para mí es vencer al oponente.					
Al realizar una actividad competitiva lo más importante para mí es darlo todo para ser el mejor.					
Al realizar una actividad competitiva es importante para mí seguir las normas para poder jugar, pero puede ser conveniente saltarse alguna en ocasiones.					
Al realizar una actividad competitiva lo más importante para mí es el efecto saludable que física y anímicamente ejerce en mí.					
Al realizar una actividad competitiva lo más importante para mí es la participación y diversión de todos.					

¿Qué valor/es crees que hemos trabajado hoy durante la sesión? Razona tu respuesta.

¿Crees que tu actitud en clase se ha correspondido con esos valores?

Sí

No

4 Conclusiones

En este apartado se argumentará en torno al grado de consecución de los objetivos planteados en la justificación. Tal como enunciamos, la base de los objetivos en la educación deben ser la satisfacción de las necesidades del individuo y la satisfacción de las necesidades de la sociedad. Por ello, se realizó una defensa de la necesidad de la educación en valores, y a raíz de ello se hizo referencia a diferentes estrategias metodológicas para llevarla a cabo a través de la actividad física y del deporte.

Esto trasladado a materia escolar tal como se enunció, significa que la educación física no debe tener únicamente objetivos en su docencia para el desarrollo técnico y motriz del alumnado. Por ello se han recogido diferentes propuestas para redactar objetivos que fundamenten la asignatura como transmisora de valores sociales y personales positivos, estableciendo relaciones entre la práctica deportiva y física para el desarrollo y aceptación de la propia identidad, personalidad y corporeidad, así como la de los demás. Sin embargo, se encontraron pocas referencias a la evaluación del proceso de adquisición de valores.

De este modo, una vez se ha presentado la idea de la educación en valores junto con objetivos concretos para el área de educación física, se presentó como objetivo principal la elaboración de un instrumento que oriente y ayude al profesorado en la evaluación de valores dentro de un proceso de enseñanza – aprendizaje diseñado para la adquisición de los mismos. Así se conformó la propuesta de un cuestionario de autoevaluación de realización diaria (al final o tras la sesión preferiblemente), que permite recoger información útil acerca de los/las alumnos/as en cuanto a los criterios seleccionados a lo largo de todo el programa al poder ser respondido de forma diferente cada día, pretende además desenfocar la atención sobre la calificación, que el proceso de evaluación no haga énfasis solamente sobre el producto final del aprendizaje, y por último que no signifique temor y amenaza para el alumnado. El instrumento puede ser fácilmente puesto en práctica y tiene margen de adaptación para ser empleado según la conveniencia del docente.

Como conclusiones generales del trabajo, podemos considerar:

1. Para la satisfacción de las necesidades del individuo y de la sociedad la educación física debe fundamentarse en la adquisición de valores y actitudes por parte del alumnado a través de la práctica de actividad física y deportiva.

2. Para llevar a cabo la educación en valores, es necesario plantear como objetivos de nuestra docencia su adquisición y planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje en consecuencia.
3. Evaluar (los valores) es una parte fundamental del proceso, debe realizarse de manera apropiada, debe servir para reorientar la planificación y medir el nivel de progreso y consecución de objetivos.

5 Perspectivas futuras

En este último apartado del Trabajo Fin de Grado, se abordará lo respectivo a posibles líneas de investigación futuras y al proceso de puesta en práctica del instrumento de evaluación diseñado.

Dicha herramienta pretende colaborar en la construcción de una educación física que se desmarque de los paradigmas y prácticas de la orientación tradicional centrada en el desarrollo técnico, motriz, físico y del rendimiento. La literatura en torno a una educación física crítica, alternativa y diferente está cada vez más presente, también lo es relativamente abundante en torno a estrategias y metodologías en la actividad física y el deporte para el desarrollo de valores, pero existen pocas referencias acerca del proceso evaluativo.

Sin embargo, tal como se ha sugerido en diferentes momentos del escrito, el profesorado de educación física por norma dominante sigue estancado en el uso de métodos de aprendizajes y evaluación técnicos y centrados en el rendimiento físico, este problema tiene también parte de su origen en la formación del mismo profesorado: cada vez mejor en conocimientos técnicos de la propia materia y metodologías de enseñanza (didáctica); muy alejada de la pedagogía, de la moral, la política y la ética.

Por ello, continuar con la investigación y la elaboración de propuestas en torno a la evaluación de valores es fundamental, debido a que el profesorado debe tener a su disposición suficientes herramientas que le permitan llevar a cabo su docencia en torno a los postulados que aquí se han tenido presentes.

Por otro lado la necesidad establecida por el currículum de calificar al alumnado, hace que se decante por el uso de criterios de evaluación que son considerados más “objetivos” socialmente. Esta son otras de las cuestiones que deben seguir abordándose para seguir recorriendo el camino hacia una educación en valores: la modificación del currículum escolar, del discurso dominante, y de la calificación del alumnado. Puesto que se hacen cada vez más incompatibles con la autodeterminación y el autogobierno de uno mismo.

Finalmente en cuanto a la puesta en marcha del cuestionario de autoevaluación de valores, se pretende la realización de alguna prueba piloto para comprobar cómo funciona en la práctica, ver si tiene la validez que se ha argumentado en este TFG. Para ello, se ha entrado en contacto con el profesorado del área de educación física de diferentes centros de la provincia de Sevilla:

- Colegio las Salesianas María Auxiliadora de Nervión (Sevilla).
- IES Leonardo Da Vinci (Sevilla).
- IES Virgen de los Reyes (Pilas, Sevilla).

6 Limitaciones del estudio

Para finalizar en este punto se tratará de exponer las dificultades que se encontraron y otras que se desarrollaron a lo largo de la realización del trabajo. La búsqueda de literatura y escritos acerca de la evaluación de valores ocupa un lugar más relevante entre dichos obstáculos:

- Aunque existe cada vez mayor cantidad de autores y trabajos en relación a una educación innovadora, fundamentada en la adquisición de valores, pocos se detienen explícitamente en el análisis de cómo debe ser su evaluación. Deteniéndonos dentro de la propia educación física, la mayoría de escritos trata de justificar los cambios propuestos en la orientación de nuestra docencia y de exponer diferentes metodologías, pero parece ser que no se le concede la misma importancia a la evaluación.
- Es importante señalar que las estrategias más conocidas y utilizadas dentro de la actividad física y del deporte para la transmisión de valores y actitudes son elaboradas en su mayoría por profesionales dentro del campo de la psicología. Quizás dichas metodologías son muy competentes y útiles, basadas en el conocimiento acerca del comportamiento humano, pero no pueden estar completamente en manos de psicólogos. Nosotros como profesionales de la actividad física, del deporte, y sobre todo de la educación, debemos ser expertos en el análisis de la relación de la práctica física y deportiva con los valores que puedan ser planteados como objetivos de adquisición por parte de nuestra materia (la educación física) y el deporte en edad escolar sobre todo, para en consecuencia elaborar metodologías propias que ayuden a complementar e innovar todo lo que ya ha sido escrito por otras ramas del conocimiento.
- Dentro de la bibliografía revisada en torno a la evaluación para realizar el TFG: la mayoría de autores simplemente mencionan diferentes estrategias que no suelen ir mucho más allá de la observación directa y otros métodos utilizados comúnmente en las ciencias sociales. Muy pocos hacen referencia a la elaboración de un instrumento propio de evaluación, y menos aún al proceso de desarrollo de criterios de evaluación junto al alumnado. Dentro de la educación física es aún más acusado.

Por último, recalcar que el trabajo es hasta ahora plenamente teórico puesto que el cuestionario de autoevaluación de valores no se ha puesto en práctica, y por lo tanto no se ha podido probar su validez, ni evaluar con exactitud su utilidad para el objetivo que fue propuesto. De ahí que para perspectivas futuras se haya realizado contacto con diferentes institutos para llevarla a cabo próximamente, de este modo se podría obtener un valioso feed-back del grado de adaptación a la realidad que serviría para aplicar cambios sobre el cuestionario o para estimar otro método.

7 Bibliografía

- Blanco Torres, M. T. (2001). *Principales problemas del profesorado de Educación Secundaria en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de los valores. Una propuesta de evaluación. Trabajo de investigación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Bolívar Botía, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: ANAYA S.A.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América Capitalista*. Paracuellos, Madrid: Siglo veintiuno de España Editores.
- Celdrán Rodríguez, A., Valero Valenzuela, A., & Sánchez-Alcaraz Martínez, B. (2016). La importancia de la educación física en el sistema educativo. *EmásF*, 83-96.
- Fernández Enguita, M. (1985). *Escuela, trabajo e Ideología*. Madrid: Akal.
- Fernández-Balboa, J. M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la pedagogía. En A. Fraile, *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y trascendente* (págs. 315-330). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández-Balboa, J. M., & Muros, B. (2006). The Hegemonic Triumvirate. Ideologies, Discourses and Habitus in Sport and Physical Education: Implications and Suggestions. *Quest*, 197-221.
- González Segura, A. (2006). La educación en valores a través de la educación física y el deporte. *efdeportes*. Obtenido de <http://www.efdeportes.com/efd94/valores.htm>
- Gutiérrez Sanmartín, M. (1995). *Valores sociales y Deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (1998). Desarrollo de valores en la educación física y el deporte. *Apunts*, 100-108.
- Iliénkov, E. (1968). *La dialéctica de lo ideal*. Escuela de Cuadros. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/0B9aNJg0c6CMKWmJUb0hvmpUUVU/view>
- Isla Alcoser, S. D. (s.f.). La evaluación de los aprendizajes en educación física. "La tercera arista del triángulo educativo". *efdeportes*, 102. Obtenido de <http://www.efdeportes.com/efd102/eval.htm>

- Jiménez Martín, P. J. (2008). *Manual de Intervención de Actividad Física, Deporte y Valores*. Madrid: Síntesis.
- Marín Ibáñez, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Fuenlabrada, Madrid: Cincel, S.A.
- Marín Regalado, M. N. (2013). La educación física a través de los valores y el bilingüismo. *E-Motion*, 155-175.
- Martínez, M. (1993). La evaluación de educación física en la enseñanza secundaria desde la perspectiva de la reforma. *Apunts*, 83-86.
- Muñoz Palafox, G. H., & Terra Vasconcellos, D. (1997). Evaluación en educación física escolar. *Apunts*, 112-117.
- Murillo Yélamo, J. F., Prados Megías, E., & Jiménez Liso, M. R. (2015). Las asambleas de autogestión de problemas en educación física: una oportunidad de aprendizaje compartido. *Campo abierto*, 81-101.
- Pedraz, V. (2013). Crítica de la Educación Física y Educación Física Crítica en España. Estado de la cuestión. *Movimiento, Porto Alegre*, v. 19, n. 01, p. 309-329.
- Planchuelo Medina, L., Hernández Mendo, A., & Fernández García, J. C. (2009). Intervención y evaluación de un programa de desarrollo moral en la educación física en primaria. *Efdeportes*(133). Obtenido de <http://www.efdeportes.com/efd133/programa-de-desarrollo-moral-en-la-educacion-fisica.htm>
- Rodríguez-Negro, J., & Zulaika Isasti, L. M. (2016). Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana. *Sportis*, 421-438.
- Vázquez Gómez, B. (2001). Los valores corporales y la educación física: hacia una reconceptualización de la educación física. *Ágora para la educación física y el deporte*, 7-17.
- Velázquez Buendía, R. (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular? En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de facultades de educación y escuelas de magisterio* (págs. 60-106). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

Velázquez Buendía, R. (2004). Deporte y educación física: la necesidad de una reconceptualización de la enseñanza deportiva escolar ('de un deporte educativo' a una 'educación deportiva'). En M. A. López Pastor, *Los diez últimos años de la educación física escolar*. Valladolid: Universidad de Valladolid.