



UCAM
UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado Ciencias Sociales y de la Salud

Programa para el desarrollo moral y el fomento de valores en jóvenes adultos con discapacidad intelectual a través de juegos predeportivos y dilemas morales. Programa DEMVA

Autora:

D^a. Elisa Isabel Sánchez Romero

Directoras:

Dra. D^a. Cristina M^a De Francisco Palacios

Dra. D^a. M^a del Pilar Vílchez Conesa

Dra. D^a. Marina Iniesta Sepúlveda

Murcia, mayo de 2017



UCAM
UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado Ciencias Sociales y de la Salud

Programa para el desarrollo moral y el fomento de valores en jóvenes adultos con discapacidad intelectual a través de juegos predeportivos y dilemas morales. Programa DEMVA

Autora:

D^a. Elisa Isabel Sánchez Romero

Directoras:

Dra. D^a. Cristina M^a De Francisco Palacios

Dra. D^a. M^a del Pilar Vílchez Conesa

Dra. D^a. Marina Iniesta Sepúlveda

Murcia, mayo de 2017



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE LA TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

La Dra. D^a. Cristina M^a De Francisco Palacios, la Dra. D^a. M^a del Pilar Vélchez Conesa y la Dra. D^a. Marina Iniesta Sepúlveda, como Directoras de la Tesis Doctoral titulada “Programa para el desarrollo moral y el fomento de valores en jóvenes adultos con discapacidad intelectual a través de juegos predeportivos y dilemas morales. Programa DEMVA” realizada por D^a. Elisa Isabel Sánchez Romero en el Departamento de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Empresa, **autorizan su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firman, para dar cumplimiento al Real Decreto 99/2011, 1393/2007, 56/2005 Y 778/98, en Murcia a 31 de mayo de 2017.

Dra. D^a. Cristina M^a
De Francisco Palacios
44837964Q

Dra. D^a. M^a del Pilar
Vélchez Conesa
48498117C

Dra. D^a. Marina Iniesta
Sepúlveda
48615953W

^① Si la Tesis está dirigida por más de un Director tienen que constar y firmar ambos.

UCAM



EIDUCAM
Escuela Internacional
de Doctorado

Programa para el desarrollo moral y el fomento de valores en jóvenes adultos con discapacidad intelectual a través de juegos predeportivos y dilemas morales. Programa DEMVA

Resumen

La presente tesis doctoral evalúa la eficacia del programa para el desarrollo moral y el fomento de valores en jóvenes adultos con discapacidad intelectual a través de juegos predeportivos y dilemas morales (programa DEMVA). Situado en el contexto de la educación superior, concretamente en la Universidad Católica de Murcia (UCAM), el programa DEMVA se llevó a cabo en la asignatura “Valores, tiempo libre y deporte”, del primer curso del programa UCAMPACITAS dirigido a la inserción socio-laboral de personas con discapacidad intelectual leve y moderada. La muestra estuvo formada por 49 estudiantes (25 hombres y 24 mujeres), con edades comprendidas entre los 19 y los 37 años (24.67 ± 5.22 años), de los cursos académicos 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016, correspondientes a las promociones primera, segunda, tercera y cuarta del programa, respectivamente. Se utilizaron dos instrumentos, por un lado, para medir el desarrollo moral en el alumnado se aplicó la versión española adaptada para discapacidad intelectual del *Moral Competence Test* (MCT) y por el otro, para determinar la importancia que el alumnado otorgaba a los valores se aplicó la versión española del *Sport Value Questionnaire* (SVQ-E), adaptado para esta investigación al añadirse los valores responsabilidad, igualdad y respeto, no contemplados en el cuestionario inicial. El programa base se componía de tres valores trabajados en de situaciones reales de juego, a través de tres predeportes: compromiso (voleibol), respeto (balonmano o rugby, dependiendo de la promoción) y responsabilidad (*acrosport*). Sin embargo, en todas las promociones se añadieron valores al programa base, en sesiones siempre de una hora de duración. Cada valor se trabajó a lo largo de dos sesiones, de una hora de duración, a excepción del primer valor (compromiso) y del último valor

(responsabilidad), desarrollados en tres sesiones. La primera sesión del programa se dedicó a la evaluación inicial de la competencia moral del alumnado y de la percepción de importancia otorgada a los valores, para lo que se aplicó el MCT y el SVQ-E (pre-test). Asimismo, la última sesión del programa se utilizó como evaluación final (post-test), volviéndose a aplicar ambos instrumentos. La primera promoción ejerció como grupo control, por lo que el programa no se implementó con el alumnado de dicho curso académico. En la segunda promoción, que fue la primera en recibir el programa, además del programa base (el valor respeto se trabajó a través del balomnao) se trabajó el valor *fair play*/honestidad, a través del predeporte del bádminton. En la tercera promoción, además del programa base y el valor *fair play*/honestidad, trabajado a través del predeporte del fut-tenis, se trabajó el compañerismo, a través del predeporte del bádminton y el valor igualdad, a través del predeporte del fútbol. La cuarta promoción mantuvo el programa base con una modificación, ya que el valor respeto se trabajó a través del predeporte del rugby, y se añadió el valor compañerismo, a través del predeporte del bádminton. En cuanto a la estructura general de las sesiones deportivas, estas se componían de tres partes: calentamiento, parte principal y vuelta a la calma. En el calentamiento se realizaban actividades lúdicas en las que se partía de las habilidades motrices más básicas, desarrollando, sobre todo, el aspecto físico y motor. La parte principal se dedicaba a trabajar los aspectos técnicos de cada predeporte y el valor correspondiente mediante una situación jugada. Por último, en la última sesión de cada valor, tras la vuelta a la calma, se iniciaba el debate de cada valor. En primer lugar, las profesoras leían en voz alta un dilema moral basado en una situación deportiva ficticia, asegurándose de que todos los alumnos lo entendían; a continuación, planteaban preguntas generales del dilema expuesto, poniendo ejemplos basados en la propia actuación de los alumnos durante la situación de juego de esa sesión; y acto seguido se invitaba a los alumnos a reflexionar y exponer sus opiniones, a la vez que se ponían ejemplos del valor en los contextos educativo y laboral. En base a este programa, se diseñaron cuatro estudios, empleándose tanto diseños cuasiexperimentales como ex post facto. El primer estudio consistió en un diseño de cohorte de ciclo institucional recurrente, enmarcado dentro del diseño cuasiexperimental con

grupo de control no equivalente para la evaluación del efecto del programa en el desarrollo moral del alumnado. Para el estudio dos, se planificó un diseño ex post facto prospectivo de grupo único para la medición de la posible influencia, antes de la implementación del programa de determinadas variables socio-demográficas (sexo, edad, nivel de estudios finalizado, pertenencia a asociación de discapacidad, utilización de servicios de la asociación) y clínicas (enfermedad física, discapacidad física sensorial, discapacidad física motora, porcentaje de discapacidad y comorbilidad con otros trastornos) en la competencia moral. Para el estudio tres, se utilizó el mismo diseño, esta vez para comprobar la influencia de variables clínicas y socio-demográficas en la puntuación de cambio de la competencia moral tras la aplicación del programa. El cuarto estudio fue un diseño pre-post con cuasi control en una cohorte anterior para la medición de la importancia otorgada a los valores. Los resultados mostraron una mejora en los dos componentes del desarrollo moral, siendo estadísticamente significativa en el estadio 4 de las orientaciones o preferencias morales, y sin significación estadística en la competencia moral. Por otro lado, los resultados indicaron que no hay relación entre las variables sociodemográficas y clínicas con los niveles iniciales de competencia moral del alumnado ni con el cambio en la competencia moral. Por último, la percepción de importancia mejoró en la mayoría de valores, aunque solo hubo significación estadística para los valores *fair play*/honestidad y compañerismo, observándose además diferencias estadísticamente significativas entre las medias de la importancia otorgada a los valores trabajados en el programa y los valores no trabajados.

Palabras clave: discapacidad intelectual, desarrollo moral, valores morales, educación física.

Program to develop and to promote morals and values in young people with intellectual disability through adapted sports activity and moral dilemmas. DEMVA program

Abstract

This current dissertation presents the evaluation of effectiveness of the program to develop and to promote morals and values in young people with intellectual disability through adapted sports activity and moral dilemmas (DEMVA program). This program is located in a higher educational context, specifically at The Catholic University of Murcia (UCAM). The DEMVA program was developed within the subject "Values, Leisure and Sport", in the first grade of the UCAMPACITAS Course for Social and Labor insertion of People with Intellectual Disability. The sample consisted of 49 students (25 males, 24 females) aged from 19 to 37 years (24.67 ± 5.22), pertaining to the first (2012-2013), second (2013-2014), third (2014-2015) and fourth (2015-2016) promotions. Instruments used were the Spanish version of the Moral Competence Test adapted to intellectual disability (MCT) and the Spanish version of the Sport Value Questionnaire (SVQ-E). The last was adapted to add responsibility, equality and respecting values and assessing which importance students would give to each value. The standard program included three values worked in real situations of playing through three adapted sports activities: commitment (volleyball), respect (handball or rugby, depending on the promotion) and responsibility (acrosport). However, other values were added to the standard program in all promotions. Each value was addressed over two one-hour sessions, with the exception of the first value (commitment) and the last value (responsibility), developed in three sessions. At the beginning (pre-test) and at the end of the intervention (post-test), the MCT and SVQ-E was applied. The first promotion was the control group. The second promotion was the first to receive the program. In addition to the standard program a fair play/honesty value was also worked through the badminton adapted sport activity. In the third promotion, in addition to the

standard program fair play/honesty value which this time was worked through a foot-tennis adapted sports activity, companionship was also worked through the badminton adapted sport activity and an equality value through the football adapted sports activity. The fourth promotion maintained the standard program, modifying the respect value which was worked through the rugby adapted sport activity and adding a companionship value, through the badminton adapted sport activity. The sports activity sessions were divided into three parts: warm-up, main part and cooling down. In the warm-up, recreational activities were performed based on physical and motor skills. In the main part technical aspects of each adapted sports activity and the corresponding value were addressed through played situations. At the end of each session and after cooling down, a discussion of each value was conducted. In the first place, teachers read out a moral dilemma based on a fictitious sport situation, making sure that all students understood it; then, they posed general questions about the dilemma, giving examples based on the students' behavior during the game situation. Finally, they invited the students to reflect and express their point of view, while giving examples of each value in educational and work contexts. Based on this project, four studies were designed, using both quasi-experimental and ex post facto research designs. To evaluate the effect of the program on students' moral development, the first study consisted of a recurrent institutional cycle cohort design within the quasi-experimental design with a non-equivalent control group. In the second study, a single group ex post facto prospective design was conducted to test the possible influence on moral competence of socio-demographic (gender, age, level of studies, membership in association of disability, use of association services) and clinical variables (physical illness, physical sensory disability, motor physical disability, percentage of disability and comorbidity with other disorders). In the third study, the same design was used to test the influence of clinical and socio-demographic variables on the moral competence change score after the application of the program. The fourth study was a pre-post design with quasi-control in an earlier cohort to measure the importance given to values. Results showed an improvement in the two components of moral development, with statistically significant differences in

stage 4 of moral orientations or preferences and not statistically significant differences in moral competence. There was no relation between sociodemographic and clinical variables and initial level and change score of moral competence. Finally, perception of importance improved in most values, although there was only statistical significance for fair play/honesty and companionship. There were statistically significant differences on the importance given to values included in the program and values not included.

Key words: intellectual disability, moral development, moral values, physical education.

A Paco y Tomasa, mis padres.
Por ser. Por estar.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera agradecer a mis directoras de tesis el tiempo concedido. Sin su acompañamiento hubiera sido imposible realizar este trabajo. Gracias por las enseñanzas, la guía y el apoyo.

No puedo olvidar mencionar a mis antiguos directores. Ellos también han hecho posible que llegara hasta aquí.

Ocupan un lugar especial todos y cada uno de mis compañeros del Departamento de Educación, los que están y los que se fueron. Absolutamente todos me han hecho aprender algo y absolutamente todos me han sacado, en algún momento, una sonrisa. Muchos de vosotros antes compañeros, hoy grandes amigos.

Finalmente, agradezco a mis amigas las charlas en las que siempre respondían con palabras de cariño y aliento. Os debo tanto que ya sabéis, sin vosotras...

Y, por supuesto, a mi pequeña gran familia, por su amor incondicional.

"God, grant me the serenity to accept the things I cannot change;
courage to change the things I can;
and wisdom to know the difference".

The Serenity Prayer

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	35
--------------------	----

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL	45
1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL	47
2. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS	49
2.1 Clasificación del grado de discapacidad	51
2.2 Etiología de la discapacidad intelectual	54
2.2.1 Causas biomédicas	54
2.1.2.1 Factores prenatales	54
2.1.2.2 Factores perinatales	59
2.1.2.3 Factores postnatales	60
2.2.2 Causas ambientales	60
2.2.2.1 Factores prenatales	60
2.2.2.2 Factores perinatales	61
2.2.2.3 Factores postnatales	62
2.3 Epidemiología	63
2.4 Comorbilidad con otros trastornos mentales	65
2.5 Evaluación de la discapacidad intelectual	68
2.5.1 Evaluación del desarrollo cognitivo y la inteligencia	68
2.5.2 Evaluación de la conducta adaptativa	71
2.6 Intervención: la implementación de sistemas de apoyo	74

CAPÍTULO II. DEL DESARROLLO MORAL A LOS VALORES	79
1. TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL DESARROLLO MORAL.....	81
1.1 Antecedentes a la teoría de Lawrence Kohlberg.....	82
1.1.1 Teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral: John Dewey	82
1.1.2 Teoría epistemológica-genética de Jean Piaget.....	83
1.2 Teoría cognitivo-estructural del desarrollo moral: Lawrence Kohlberg	87
1.3 Teorías del desarrollo moral basadas en la teoría de Kohlberg	92
1.3.1 Teoría de los esquemas morales de James Rest	93
1.3.2 Teoría del aspecto dual (cognitivo-afectivo) de Georg Lind	98
2. LOS VALORES	103
2.1 Importancia del proceso de socialización para la adquisición de valores	105
2.1.1 Concepto de socialización.....	105
2.1.2 Principales agentes de socialización.....	106
2.1.2.1 <i>La socialización primaria o socialización familiar</i>	106
2.1.2.2 <i>Paso a la socialización secundaria</i>	108
2.2 Los valores: concepto, clasificación y proceso de adquisición.....	109
2.2.1 Concepto de valor	109
2.2.2 Clasificaciones de los valores	112
CAPÍTULO III. LOS VALORES EN LA ACTIVIDAD FÍSICA, EL DEPORTE Y LA EDUCACIÓN FÍSICA	123
1. EL PAPEL DEL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN EN VALORES.....	125
1.1 La importancia de la educación en valores.....	125
1.2 Aclaración terminológica del ámbito físico-deportivo	127
1.3 El proceso de adquisición de valores en el ámbito deportivo	130
2. LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE ESCOLAR.....	135
2.1 La labor del docente de Educación Física para la enseñanza de valores .	138
2.2 Valores asociados a la práctica deportiva escolar.....	143
2.2.1 Investigaciones sobre la percepción de la promoción de los valores en el ámbito deportivo escolar	148

2.2.2 Programas educativos para la promoción de valores en el área de Educación Física	150
2.2.2.1 <i>Programas centrados en el desarrollo de habilidades para la vida</i> ..	151
2.2.2.2 <i>Programas centrados en el deporte como herramienta para la paz social</i>	154
2.2.2.3 <i>Programas de educación socio-moral a través del deporte</i>	154
2.2.2.4 <i>Programas centrados en el juego limpio o fair play</i>	156
2.2.2.5 <i>Programas de desarrollo del valor de la responsabilidad</i>	157
2.2.2.6 <i>Otros programas para el desarrollo de valores en el ámbito de la Educación Física y el deporte escolar</i>	159

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	165
1. OBJETIVOS	167
2. HIPÓTESIS	167

CAPÍTULO V. MÉTODO

1. PARTICIPANTES	173
1.1 Características socio-demográficas y clínicas de la muestra	173
1.2 Primera promoción	179
1.3 Segunda promoción	179
1.4 Tercera promoción	180
1.5 Cuarta promoción	180
2. INSTRUMENTOS	185
2.1 Versión española del <i>Moral Competence Test</i> (MCT)	185
2.2 Versión española del <i>Sport Value Questionnaire</i> (SVQ-E)	187
3. PROCEDIMIENTO	189
3.1 Discusión de los dilemas morales	192
3.2 Descripción de los valores del programa	193

4. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	194
4.1 Segunda Promoción	194
4.1.1 El valor compromiso a través del predeporte del voleibol	194
4.1.2 El valor respeto a través del predeporte del balonmano.....	197
4.1.3 El valor <i>fair play</i> /honestidad a través del bádminton.....	200
4.1.4 El valor responsabilidad a través del predeporte del <i>acrosport</i>	202
4.2 Tercera Promoción	208
4.2.1 El valor compañerismo a través del predeporte del bádminton.....	209
4.2.2 El valor igualdad a través del predeporte del fútbol	211
4.2.3 El valor <i>fair play</i> /honestidad a través del predeporte del fut-tenis .	214
4.2.4 El valor responsabilidad a través del predeporte del <i>acrosport</i>	216
4.3 Cuarta Promoción	216
4.3.1 El valor del respeto a través del predeporte del rugby	216
5. DISEÑO	219
5.1 Diseño cuasiexperimental de cohorte de ciclo institucional recurrente ...	222
5.2 Diseño ex post facto prospectivo de grupo único.....	223
5.3 Diseño pre-post con cuasi control en una cohorte anterior.....	224
6. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS	225
CAPÍTULO VI. RESULTADOS	227
1. ESTUDIO 1. EFICACIA DEL PROGRAMA DEMVA EN CUANTO AL DESARROLLO MORAL	229
1.1 Resultados sobre la eficacia del programa demva en el desarrollo de la competencia moral	230
1.2 Resultados sobre la eficacia del programa demva en las orientaciones o preferencias morales	234
2. ESTUDIO 2. INFLUENCIA DE VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS Y CLÍNICAS EN LA PUNTUACIÓN DE LA COMPETENCIA MORAL.....	241
2.1 Relación de las variables socio-demográficas con la competencia moral	242
2.2 Relación de las variables clínicas con la competencia moral	244

3. ESTUDIO 3. INFLUENCIA DE VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS Y CLÍNICAS EN EL CAMBIO DE LA COMPETENCIA MORAL	249
3.1 Relación de las variables socio-demográficas con el cambio en la competencia moral	250
3.2 Relación de las variables clínicas con el cambio en competencia moral ..	252
4. ESTUDIO 4. EFICACIA DEL PROGRAMA DEMVA EN CUANTO A LA PERCEPCIÓN DE IMPORTANCIA DE LOS VALORES.....	256
4.1 Importancia otorgada a los valores trabajados antes y después del programa DEMVA	257
4.1.1 Tercera promoción	257
4.1.1.1 <i>Compromiso</i>	257
4.1.1.2 <i>Compañerismo</i>	258
4.1.1.3 <i>Respeto</i>	258
4.1.1.4 <i>Igualdad</i>	258
4.1.1.5 <i>Fair play/Honestidad</i>	259
4.1.1.6 <i>Responsabilidad</i>	259
4.1.2 Cuarta promoción	259
4.1.2.1 <i>Compromiso</i>	259
4.1.2.2 <i>Compañerismo</i>	260
4.1.2.3 <i>Respeto</i>	262
4.1.2.4 <i>Responsabilidad</i>	262
4.2 Importancia otorgada a los valores trabajados y no trabajados en el programa	262

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	265
1. DISCUSIÓN	267
1.1 Eficacia del programa DEMVA en el desarrollo moral	268
1.2 Influencia de variables socio-demográficas y clínicas en la puntuación de la competencia moral	273

1.3	Influencia de variables socio-demográficas y clínicas en la puntuación de cambio de la competencia moral.....	277
1.4	Eficacia del programa DEMVA respecto a la percepción de la importancia otorgada a los valores.....	281
1.5	Implicaciones para la práctica.....	285
1.6	Limitaciones.....	286
1.7	Líneas futuras.....	289
2.	CONCLUSIONES.....	290
	REFERENCIAS.....	293

ÍNDICE DE FIGURAS Y DE TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Distribución de la discapacidad intelectual por sexos en España.....	64
<i>Figura 2.</i> Distribución de la discapacidad intelectual por grupos de edad en España.....	65
<i>Figura 3.</i> Escalas del WPPSI-IV.....	70
<i>Figura 4.</i> Proceso de evaluación, planificación e implementación de las necesidades de apoyo.....	76
<i>Figura 5.</i> Factores involucrados en la competencia del juicio moral de Kohlberg	88
<i>Figura 6.</i> Componentes de la teoría de la moralidad de Rest.....	94
<i>Figura 7.</i> Tipos de valores doblemente humanos.....	118
<i>Figura 8.</i> Niveles del <i>Teaching Personal and Social Responsibility model</i>	158
<i>Figura 9.</i> Nivel educativo de la muestra por sexo.....	175
<i>Figura 10.</i> Distribución de la muestra según la categoría/clase de discapacidad.	175
<i>Figura 11.</i> Comorbilidad de trastornos psicológicos de la muestra	176
<i>Figura 12.</i> Presa mano a mano: agarres simple, cruzado doble, cruzado doble mixto y doble mano a mano	204
<i>Figura 13.</i> Presa de pinza, presa mano-muñeca, presa brazo-brazo, presa plataforma y presa mano-pie.....	204
<i>Figura 14.</i> Figura corporal de contrabalanceo en trío	205
<i>Figura 15.</i> Figuras propuestas durante la primera sesión del <i>acrosport</i>	206
<i>Figura 16.</i> Figuras propuestas durante la segunda sesión del <i>acrosport</i>	207
<i>Figura 17.</i> Diseño de ciclo institucional recurrente.....	223

Figura 18. Diseño pre-post con cuasi control en una cohorte anterior 224

Figura 19. Puntuaciones pre y post de los estadios del desarrollo moral 235

Figura 20. Puntuaciones de los estadios del desarrollo moral en O₁ 236

Figura 21. Puntuaciones de los estadios del desarrollo moral en O₂ 237

Figura 22. Puntuaciones de los estadios del desarrollo moral en O₃ 237

Figura 23. Puntuaciones de los estadios del desarrollo moral en O₄ 238

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Principales descriptores del trastorno de desarrollo intelectual</i>	51
Tabla 2. <i>Niveles de severidad de la discapacidad intelectual</i>	53
Tabla 3. <i>Principales causas de la discapacidad intelectual</i>	55
Tabla 4. <i>Niveles, estadios, tipo de respuesta y edades en la teoría kohlbergiana</i>	91
Tabla 5. <i>Correspondencia de los esquemas de la teoría de Rest con los niveles y estadios de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg</i>	95
Tabla 6. <i>Valores del Rokeach Survey Values Values</i>	113
Tabla 7. <i>Dominios motivacionales y sus correspondientes valores</i>	114
Tabla 8. <i>Mapa de valores de Hall-Tonna</i>	116
Tabla 9. <i>Modelo axiológico de educación integral</i>	117
Tabla 10. <i>Tipos de valores y acciones asociadas</i>	119
Tabla 11. <i>Valores transmitidos a través del deporte</i>	133
Tabla 12. <i>Ámbitos de libertad de los juegos cooperativos en Educación Física</i>	145
Tabla 13. <i>Elementos propios de la Educación Física y su influencia sobre la educación en valores</i>	146
Tabla 14. <i>Valores transmitidos en Educación Física en la literatura científica</i>	147
Tabla 15. <i>Distribución de la muestra según la edad</i>	174
Tabla 16. <i>Distribución de la muestra según la asociación a la que pertenece el alumno</i>	177
Tabla 17. <i>Distribución de la muestra según los servicios que utiliza de la asociación</i> ...	177
Tabla 18. <i>Estadísticos descriptivos de las variables de los participantes del estudio</i>	178
Tabla 19. <i>Estadísticos descriptivos de las principales variables de los participantes de la primera promoción</i>	181
Tabla 20. <i>Estadísticos descriptivos de las principales variables de los participantes de la segunda promoción</i>	182
Tabla 21. <i>Estadísticos descriptivos de las principales variables de los participantes de la tercera promoción</i>	183

Tabla 22. Estadísticos descriptivos de las principales variables de los participantes de la cuarta promoción	184
Tabla 23. Valores recogidos en el instrumento para medir valores	188
Tabla 24. Predeportes trabajados para cada valor en cada promoción	192
Tabla 25. Pruebas de normalidad	231
Tabla 26. Estadísticos descriptivos del Índice C para cada una de las cohortes	232
Tabla 27. Resultados de las comparaciones $O_1 = O_3$ y $O_2 = O_4$	233
Tabla 28. Resultados de las comparaciones O_1 y $O_3 > O_2$ y O_4	233
Tabla 29. Estadísticos descriptivos para cada uno de los estadios antes de la implementación del programa	234
Tabla 30. Estadísticos descriptivos para cada uno de los estadios tras la implementación del programa	235
Tabla 31. Resultado de la comparación de las puntuaciones de las orientaciones morales antes y después de la implementación del programa	236
Tabla 32. Resultados de la comparación de los estadios de desarrollo moral en O_1 y O_3	238
Tabla 33. Resultados de la comparación de los estadios de desarrollo moral en O_2 y O_4	239
Tabla 34. Resultados de la comparación de los estadios morales en las cohortes	240
Tabla 35. Resultados de las pruebas de homogeneidad de varianzas	242
Tabla 36. Estadísticos descriptivos de la competencia moral según el sexo	243
Tabla 37. Estadísticos descriptivos de la competencia moral según nivel de estudios finalizado	243
Tabla 38. Estadísticos descriptivos de la competencia moral según pertenencia a asociación de discapacidad	244
Tabla 39. Estadísticos descriptivos de la competencia moral según utilización de servicios de la asociación de discapacidad de pertenencia	244
Tabla 40. Estadísticos descriptivos de la competencia moral según presencia de enfermedad física	245

Tabla 41. Estadísticos descriptivos de la competencia moral según discapacidad sensorial	245
Tabla 42. Estadísticos descriptivos de la competencia moral según discapacidad física motora	246
Tabla 43. Estadísticos descriptivos de la competencia moral según categoría/clase de discapacidad	246
Tabla 44. Estadísticos descriptivos de la competencia moral según presencia de la comorbilidad con los trastornos del ánimo	247
Tabla 45. Estadísticos descriptivos de la competencia moral según presencia de la comorbilidad con los trastornos de la ansiedad	247
Tabla 46. Estadísticos descriptivos de la competencia moral según presencia de la comorbilidad con los trastornos del lenguaje	248
Tabla 47. Estadísticos descriptivos de la competencia moral según presencia de la comorbilidad con los trastornos del neurodesarrollo	248
Tabla 48. Resultados de las pruebas de homogeneidad de varianzas	250
Tabla 49. Estadísticos descriptivos para el cambio en la competencia moral según el sexo	251
Tabla 50. Estadísticos descriptivos para el cambio en la competencia moral según nivel de estudios finalizado	251
Tabla 51. Estadísticos descriptivos para el cambio en la competencia moral según pertenencia a asociación de discapacidad	252
Tabla 52. Estadísticos descriptivos para el cambio en la competencia moral según utilización de servicios de la asociación de discapacidad de pertenencia	252
Tabla 53. Estadísticos descriptivos para el cambio en la competencia moral según presencia de enfermedad física	253
Tabla 54. Estadísticos descriptivos para el cambio en la competencia moral según discapacidad sensorial	253
Tabla 55. Estadísticos descriptivos para el cambio la competencia moral según discapacidad motora	254

Tabla 56. Estadísticos descriptivos del cambio de la competencia moral según categoría/clase de discapacidad	254
Tabla 57. Estadísticos descriptivos para el cambio en la competencia moral según comorbilidad con los trastornos del lenguaje	255
Tabla 58. Estadísticos descriptivos para el cambio en la competencia moral según comorbilidad con los trastornos del neurodesarrollo	255
Tabla 59. Importancia dada por los alumnos a cada valor trabajado, antes (pre) y después (post) del programa, en la tercera promoción.....	261
Tabla 60. Importancia dada por los alumnos a cada valor trabajado, antes (pre) y después (post) del programa, en la cuarta promoción	264

INTRODUCCIÓN

En la presente tesis la moralidad humana se entiende como resultado del paso por una serie de estadios de desarrollo moral, jerárquicamente ordenados y superiores en moralidad los más altos (Kohlberg, 1992), que se adquiere a través de la interacción con el mundo exterior (Rest, Narvaez, Bebeau y Thoma, 1999a). Se parte de la premisa de que el desarrollo moral se compone de aspectos cognitivos y de aspectos afectivos, siendo un proceso que dura toda la vida del sujeto, y en el que la educación es un factor determinante (Lind, 1985). La moralidad humana se compone de una doble dimensión, por un lado, la dimensión interna o los valores que tiene cada ser humano y, por otro lado, la dimensión externa o las conductas realizadas al poner en práctica dichos valores (Walker y Pitts, 1988). El desarrollo moral humano está, por tanto, íntimamente relacionado con el campo de los valores, ya que las personas que alcanzan niveles superiores de desarrollo moral actúan según valores vinculados con el bien social (Kohlberg, 1975; Lake, Winterbottom, Ethridge y Kelly, 2015). En otras palabras, el desarrollo moral contribuye a que las personas puedan crear sistemas de valores como guía de su comportamiento (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002).

Ante la actual crisis de valores, la sociedad se enfrenta a una gran controversia moral, evidenciando la necesidad de dotar al alumnado de una educación más completa a través del fomento de valores (Duch y Mèlich, 2004; Guan, 2014; Indurkha y Misztal-Radecka, 2016; Marta y Serio, 2014; Myrzaly y Abdirajymova, 2014; Ortega, 2007). Esta importancia queda reflejada en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, sin que la LOMCE introduzca cambios al respecto, al establecer como uno de los principios pedagógicos la educación en valores, al hilo de que plantea la necesidad de transmitir y poner en práctica “valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (Boletín Oficial del Estado, número 106, 4 mayo de 2006, p. 17164). Ante esta necesidad, los docentes deberán fomentar en los alumnos valores propios de la ciudadanía democrática (Boletín Oficial de la Región de Murcia, número 59, 11 de marzo de 2016).

El ser humano está predispuesto a la adquisición de los valores y el desarrollo de la moralidad (Cameron, 2011), aspectos que se encuentran estrechamente vinculados con la autonomía, el perfeccionamiento y la igualdad de derechos de las personas (Celorio y López, 2007; Turiel, 2012). Las personas que llegan a niveles superiores de desarrollo moral son capaces de tener comportamientos regidos por valores como el compromiso social, dejando de lado sus intereses personales y actuando por el bien de la sociedad. En este sentido, la relevancia del estudio que aquí se presenta reside principalmente en trabajar una parcela que adolece de evidencia empírica. Por todo ello, el objetivo del programa evaluado en la presente investigación fue el de mejorar el desarrollo moral y fomentar valores en personas adultas con discapacidad intelectual leve y moderada, a través de la implementación de un programa de juegos predeportivos y dilemas morales. Así, se planteó la siguiente cuestión de investigación: ¿Puede el alumnado adulto con discapacidad intelectual leve y moderada mejorar en su desarrollo moral y adquirir valores a través de juegos predeportivos y la discusión con dilemas morales?

En el contexto educativo, los alumnos con discapacidad intelectual no han sido una población en la que se haya investigado, tradicionalmente, el desarrollo moral y la adquisición de valores (Langdon, Clare y Murphy, 2010). La investigación en desarrollo moral se ha centrado, mayoritariamente, en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior (Barba, 2002; 2004). Respecto a los valores, son múltiples los programas implementados con el objetivo de fomentar y mejorar conductas relacionadas con determinados valores (Borrás, Palou, Ponseti, Vidal y García-Mas, 2009; Capllonch y Figueras, 2012; Cecchini, Montero y Peña, 2003; Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008; Ennis, 1999; Fraile, 2010; Gibbons, Ebbeck y Weiss, 1995; Hellison, 1973; 2011; Hellison y Doolittle, 2007; Hellison y Walsh, 1983; Leonte, 2014; Martinek, Schilling y Hellison, 2006; Martinek, Schilling y Johnson 2001; Martínez et al., 2014; Miller, Bredemeier y Shields, 1997; Madrid, Prieto-Ayuso, Samalot-Rivera y Gil, 2016; Pezdek, 2012; Ruiz, Ponce de León, Sanz y Valdemoros, 2015; Schwager y Stylianou, 2012; Schwamberger y Curtner-Smith, 2016; Solomon, 1997; Šukys y Majauskienė, 2014). Sin embargo, la investigación de los valores en relación con la

discapacidad, se ha centrado en las actitudes de las personas sin discapacidad hacia las personas que la presentan (Flórez, León y Alcedo, 2009; Gómez e Infante, 2004; Luque-Parra y Luque-Rojas, 2015; Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Babío, 2015; Reina, 2003).

Aunque en los últimos años se han implementado prácticas para la mejora de la integración del alumnado con discapacidad intelectual, se precisa llevar a cabo más estudios empíricos en esta población, ya que la mayoría de estudios se basan en análisis teóricos sobre la construcción de valores morales y sociales (Freire y Miranda, 2014). Además, se hace necesario llevar a la realidad educativa acciones que promuevan el desarrollo moral y la adquisición de valores en alumnos con discapacidad intelectual, ya que, tras finalizar la enseñanza básica, los programas formativos para este colectivo son escasos (Fullana, Pallisera, Martín, Ferrer y Puyaltó, 2015). Por ello, el escenario educativo superior puede resultar un contexto idóneo para desarrollar acciones dirigidas a personas adultas con discapacidad intelectual (Cerrillo, Izuzquina y Egido, 2013). La actividad física y deportiva se perfila como un ámbito propicio para la transmisión, puesta en práctica y fomento de valores, debido, entre otros aspectos, a la interacción social que se realiza en el mismo (Arnold, 1999; Aubert, Bizkarra y Calvo, 2014; Barba, 2007; Casamort, 1999; Ionescu, 2014; Leonte, 2014; Montero, 2010; Muñoz, 2004; Nowak, 2012; Tomik, Olex-Zarychta y Mynarski, 2012). Prueba de ello son las múltiples investigaciones que, desde hace algo más de una década, se han centrado en el potencial de la educación física para la promoción de valores en el alumnado (López-Pastor, 2012).

Por otro lado, la tesis aquí presentada se centra en alumnos de primer curso del programa UCAMPACITAS. Dicho programa, que nace en el seno de la Universidad Católica de Murcia (UCAM), tiene como finalidad última proporcionar a jóvenes adultos con discapacidad intelectual una formación laboral sólida y adecuada a sus necesidades, con el objetivo de capacitar su inclusión laboral en el mundo empresarial y lograr una vida independiente como miembros de pleno derecho.

Se pretende comprobar si el alumnado puede mejorar en su desarrollo moral, compuesto por la competencia moral o componente cognitivo, medida a través del Índice C, y las orientaciones o preferencias morales o componente afectivo, establecidas en los estadios de desarrollo moral según Kohlberg. El Índice C es, según Lind (1999), la principal puntuación que se obtiene del MCT. Prueba de ello es que la mayoría de las investigaciones del desarrollo moral que se realizan utilizando dicho instrumento miden únicamente la competencia moral de los participantes. Por ello, el presente trabajo se ha centrado principalmente en este componente, aunque también se ha evaluado el componente afectivo del alumnado. Además, se evalúa la eficacia del programa respecto a la percepción de la importancia otorgada a los valores.

El contenido de la presente tesis doctoral está estructurado en tres partes. En primer lugar, se encuentra el marco teórico, donde se hará un recorrido, a través de tres capítulos, por la discapacidad intelectual, el desarrollo moral humano, los valores, así como la adquisición de valores a través del ámbito deportivo. En segundo lugar, se encuentra el marco metodológico, compuesto por tres capítulos, en los que se recogen los objetivos e hipótesis, las características socio-demográficas y clínicas de los participantes, los instrumentos utilizados, el procedimiento y la descripción de la intervención, el diseño de cada uno de los estudios y los análisis estadísticos realizados, los resultados, la discusión de los resultados obtenidos y las conclusiones. Por último, se encuentran las referencias.

El marco teórico se inicia con un capítulo dedicado a la discapacidad intelectual. Dicho capítulo presenta la evolución del concepto discapacidad intelectual, comenzando por establecer definiciones actuales del término, así como principales descriptores de la discapacidad intelectual. Seguidamente se presentan los criterios que se pueden utilizar para establecer una clasificación de la discapacidad intelectual. Asimismo, se aborda la etiología de la discapacidad intelectual, resumida en causas biomédicas y causas ambientales, dentro de las cuales se encuentran los factores prenatales, perinatales y postnatales. También se muestran algunos datos sobre la frecuencia de la discapacidad intelectual a nivel mundial y en España, y se describen diferentes estudios que informan sobre la

comorbilidad de la discapacidad intelectual con otros trastornos psiquiátricos. Por último, se aborda la evaluación de la discapacidad intelectual y la intervención a través de la implementación de los sistemas de apoyo para las personas con discapacidad intelectual.

El segundo capítulo se centra en el desarrollo moral y en los valores. Comienza con un recorrido de las teorías más influyentes del desarrollo moral, como la Teoría cognitivo-evolutiva de Dewey (1946/2004) y Teoría epistemológica-genética de Piaget (1932/1987). En la década de los sesenta, Kohlberg se basa en Dewey y Piaget para desarrollar una de las teorías más destacadas del desarrollo moral, la Teoría Cognitivo-Estructural (Kohlberg, 1975). Tras los planteamientos de Kohlberg surgen posturas que, aunque se basan en su teoría, realizan una crítica a sus postulados, aportando nuevos elementos a la teoría original. Este es el caso de la Teoría de los Esquemas Morales de Rest (1979) y de la teoría del Aspecto Dual de Lind (1978). Entendiendo que el desarrollo moral precisa de la adquisición de determinados valores, la segunda parte del capítulo se centra en los valores, comenzando por la socialización, proceso imprescindible para la promoción de los valores, estableciendo el papel que los principales agentes de socialización tienen en el fomento de los mismos. Finaliza el capítulo con una clarificación conceptual del concepto de valor, mostrando a continuación diferentes clasificaciones de los valores.

El tercer capítulo está dedicado a los valores en el contexto de la actividad físico-deportiva. Tras una aproximación a diferentes términos relacionados (deporte, actividad física, educación física), se describen valores vinculados con el ámbito deportivo y el deporte escolar, para pasar a la labor que los profesores de educación física tienen en la enseñanza de valores. Para finalizar, se recogen las conclusiones de diversas investigaciones sobre la promoción de los valores en el ámbito escolar, así como programas educativos para la promoción de valores en el área de Educación Física.

El marco metodológico se compone de tres capítulos. En el capítulo cuatro, de forma muy breve, se establecen los objetivos y las hipótesis planteadas al inicio de la investigación. En el capítulo cinco, dedicado al método, se recogen las

características socio-demográficas y clínicas de los participantes, para el total de la muestra y para cada una de las promociones por separado; los instrumentos utilizados; el procedimiento llevado a cabo; la descripción detallada de la intervención, establecida por promociones; el diseño de cada uno de los estudios llevados a cabo y los análisis estadísticos realizados. En el capítulo seis se recogen los resultados, divididos en cuatro estudios. El primero de ellos se realizó con el objetivo de determinar la eficacia del programa DEMVA en cuanto al desarrollo moral del alumnado. El segundo estudio se centró en medir la posible influencia de determinadas variables socio-demográficas y clínicas en la competencia moral; el tercer estudio prosigue con el análisis de las variables socio-demográficas y clínicas, pero en este caso al respecto de su posible influencia del cambio en la competencia moral tras la implementación del programa. Por último, el cuarto estudio fue llevado a cabo para establecer la eficacia del programa DEMVA en la importancia otorgada a los valores.

La tercera parte se compone del capítulo siete, el cual se centra en la discusión de los resultados obtenidos y el establecimiento de las conclusiones, y por último, se encuentra el apartado referido a las referencias de la presente tesis.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I.

LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

1. ANTEDECENTES HISTÓRICOS Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En los orígenes de la humanidad, la supervivencia del ser humano en un ambiente hostil se encontraba ligada a la presencia de óptimas condiciones físicas y psíquicas. Esto supuso grandes dificultades para la subsistencia de los individuos con alguna condición de discapacidad, ya que, desde las primeras sociedades prehistóricas hasta las primeras civilizaciones, estos serían rechazados, abandonados e incluso eliminados.

A lo largo de la historia las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual han resultado diversas, aunque han predominado las actitudes y los comportamientos negativos hacia estas. En el trabajo de Santofinío-Rojas (2016) se presenta un interesante recorrido histórico de la concepción y actitudes hacia la discapacidad intelectual. Siguiendo al autor, en la Antigua Grecia se consideraba que las anomalías en los hijos eran debidas al castigo de los dioses a los padres, practicándose en ocasiones el infanticidio. En Roma, aquellos que presentaban déficits eran generalmente rechazados o marginados, aunque fue el derecho romano el marco en el que se desarrollaron los primeros derechos para las personas con discapacidad. Durante la Edad Media, la discapacidad tuvo diferentes consideraciones, como castigo divino, brujería, etc., siendo común en la sociedad las prácticas que incluían rechazo, burla o lástima. Sin embargo, es durante la Edad Media cuando surgen las primeras medidas de protección hacia dicho colectivo. Este hecho resultó beneficioso para reducir prácticas como el maltrato o el infanticidio, aunque también dio lugar a la aparición de centros de aislamiento y encierro. Los cambios relevantes para el paso a una concepción positiva de la discapacidad intelectual no llegarían hasta el siglo XVIII, cuando aparece el concepto de integración y se comienza a facilitar la incorporación de las personas con discapacidad a las diferentes estructuras sociales.

El constructo de discapacidad intelectual ha sufrido cambios profundos a lo largo de las últimas décadas, no solo a nivel terminológico, sino también en lo que se refiere a la propia conceptualización de esta condición. En general, la discapacidad intelectual ha pasado de ser considerada como un rasgo o característica definitoria de la persona, a una concepción ligada a la adaptación al contexto cultural donde se desenvuelve el individuo. En cuanto a la evolución del término, durante los últimos 200 años la discapacidad intelectual ha sido nombrada con diversos términos, hoy día considerados inapropiados, tales como idiotez, deficiencia mental, subnormalidad y retraso mental (Schalock, Luckasson y Shogren, 2007). La evolución en la nomenclatura muestra tendencias sociales que cambian a través del tiempo y las culturas. La transición del término retraso mental al de discapacidad intelectual ha sido reflejada por las principales organizaciones que abordan esta condición, la *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) y la *American Psychiatric Association* (APA), extendiéndose el uso del término en la literatura científica, la práctica profesional y el ámbito cotidiano. El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) ha incorporado el término en su quinta edición (APA, 2013), mientras que la AAIDD lo ha hecho en la onceava edición de su manual (Schalock et al., 2010). De acuerdo con Schalock et al. (2007), la elección del término discapacidad intelectual fue motivada por un número importante de razones. En primer lugar, refleja la nueva concepción ecológica-social del constructo de discapacidad propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y por la AAIDD, según la cual es concebida desde la perspectiva de las limitaciones del individuo dentro del contexto social en el que se encuentra. En segundo lugar, presenta mayor utilidad para la práctica profesional con esta población, poniendo el foco de atención en conductas y factores contextuales. En tercer lugar, promueve el apoyo al individuo, al partir de la concepción ligada al entorno. Y, por último, resulta menos ofensiva y más acorde con la terminología internacional. En cuanto a este último motivo, el término retraso mental ha recibido numerosas críticas por considerarse peyorativo y estigmatizador para los individuos que padecen dicha condición. El desacuerdo por parte de la comunidad dio como resultado el surgimiento de la Ley de Rosa (nombre de la

niña con síndrome de Down que formuló la petición) en Estados Unidos en 2010, donde se indica la sustitución del término retraso mental por discapacidad intelectual, en todos los contextos y documentos escritos relacionados (Chiurazzi y Pirozzi, 2016).

Los cambios en la terminología científica son una temática que suscita controversia con frecuencia, ya que la precisión de los términos utilizados permitirá una comunicación efectiva acerca de los fenómenos. En este sentido, el término discapacidad intelectual no queda exento de críticas, dado que numerosos autores indican que no refleja adecuadamente la naturaleza de esta condición (Chiurazzi y Pirozzi, 2016). De hecho, la OMS adoptará el término trastorno del desarrollo intelectual en la nueva Clasificación Internacional de las Enfermedades, CIE-11 (OMS, 2016). Término que también ha sido criticado por la AAIDD en favor de la consistencia terminológica entre las diferentes clasificaciones internacionales (Tassé, Luckasson y Nygren, 2013).

2. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

En el DSM-5 (APA, 2013) se conceptualiza la discapacidad intelectual como un trastorno del neurodesarrollo que conlleva varios tipos de déficits. Por un lado, déficits de tipo intelectual (razonamiento, resolución de problemas, pensamiento abstracto, planificación, aprendizaje, etc.), que deben ser confirmados mediante evaluación clínica, así como valoración individualizada y estandarizada de la inteligencia (Criterio A). Por otro lado, déficits de tipo adaptativo que dificultan el alcance de los estándares socio-culturales para la independencia personal y la responsabilidad social. Estos conllevan que, en ausencia de apoyo, el funcionamiento de la persona se vea limitado en una o más de las actividades de la vida diaria (participación social, vida independiente) en los diferentes contextos, hogar, escuela, trabajo y/o comunidad (Criterio B). Además, estos déficits deben ocurrir durante el periodo de desarrollo del individuo (Criterio C). En dicho manual se categorizan los niveles de

discapacidad intelectual como leve, moderado, severo y profundo, de acuerdo a las áreas conceptual, social y práctica.

En este sentido, la definición ofrecida por la AAIDD también señala la presencia de estos déficits intelectuales y adaptativos, matizando que el inicio debe ser anterior a los 18 años. Además, indica que los niveles de inteligencia y conducta adaptativa deben situarse dos desviaciones típicas por debajo de la media de la población de referencia para el diagnóstico (Schalock et al., 2010). Según la AAIDD, esta definición debe ser entendida en el marco de ciertas asunciones. En primer lugar, las limitaciones deben ser interpretadas dentro del grupo de edad, contexto social y cultural donde se desenvuelve el individuo, teniendo en cuenta la variabilidad cultural y lingüística, así como otros factores individuales (conductuales, sensoriales, motores, etc.) en la evaluación. En segundo lugar, debe reconocerse que las limitaciones del individuo coexisten con sus fortalezas, y que las primeras deben ser evaluadas con el objetivo principal de ofrecer los apoyos adecuados, los cuales contribuirán a mitigar estas limitaciones.

La OMS plantea cambios profundos en la denominación, definición y contextualización del término de cara a la aparición del CIE-11 (Salvador-Carulla et al., 2011). En primer lugar el término retraso mental será sustituido por el de trastorno del desarrollo intelectual, incluido en la categoría trastornos del neurodesarrollo, junto a los trastornos del desarrollo del habla y el lenguaje, el trastorno del espectro autista, el trastorno del desarrollo del aprendizaje, el trastorno del desarrollo motor y de la coordinación, los trastornos del desarrollo de tics crónicos, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad y el trastorno del movimiento estereotipado (OMS, 2016). En la CIE-11, el denominado trastorno del desarrollo intelectual será definido como “un grupo de condiciones del desarrollo caracterizadas por un deterioro significativo de las funciones cognitivas el cual está asociado con limitaciones en el aprendizaje, la conducta adaptativa y las habilidades” (Salvador-Carulla et al., 2011, p. 177). Asimismo, este será caracterizado por una serie de descriptores, los cuales se resumen en la Tabla 1. Como se observa, las tres definiciones comparten como características centrales los déficits tanto en la función intelectual como en la conducta

adaptativa, concibiendo, asimismo, la discapacidad intelectual como una condición inherente al desarrollo del individuo.

Tabla 1

Principales descriptores del trastorno de desarrollo intelectual (Salvador-Carulla et al., 2011)

- Marcado deterioro en las funciones cognitivas para el desarrollo del conocimiento, razonamiento y representación simbólica que no es el esperado para la edad, el contexto y la cultura.
 - Dificultades en la comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y conocimiento práctico.
 - Dificultades en la conducta adaptativa, incluyendo limitaciones en habilidades conceptuales, sociales y prácticas.
 - Dificultades en el manejo de la conducta, las emociones, las relaciones interpersonales y el mantenimiento de la motivación para el aprendizaje.
 - Es una condición que abarca el ciclo vital requiriendo consideración de las etapas del desarrollo y las transiciones vitales.
-

2.1 CLASIFICACIÓN DEL GRADO DE DISCAPACIDAD

Son diferentes los criterios que se pueden utilizar para establecer una clasificación de la discapacidad intelectual. La clasificación basada únicamente en el nivel de inteligencia ha quedado obsoleta, demostrando además poca utilidad. La AAIDD recomienda en la actualidad seleccionar el criterio clasificatorio en función de los objetivos de la clasificación. Por ejemplo, cuando el objetivo es la concesión de prestaciones y ayudas, establecer niveles basados en las necesidades de apoyo; cuando se trata de la comunicación interprofesional podría resultar útil una clasificación basada en el nivel de discapacidad; o cuando es para fines de investigación, una clasificación basada en la etiología (Carr y O'Reilly, 2016).

El manual de la APA mantenía la clasificación de la severidad de acuerdo al cociente intelectual (CI) en ediciones anteriores, sin embargo, en su última versión, el DSM-5 (APA, 2013) se especifica que el nivel de severidad debe ser establecido de acuerdo al deterioro en la conducta adaptativa del individuo y no por el CI. Las categorías son las mismas que las establecidas por la AAIDD, pero definidas por el deterioro en las áreas conceptual, social y práctica (Tabla 2).

En España, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, a través del Instituto de Mayores y Servicios Sociales, lleva a cabo la valoración del grado de discapacidad expresado en porcentaje a través de la aplicación de los criterios reflejados en el Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de minusvalía. En él se establecen cuatro grados de discapacidad intelectual: capacidad intelectual límite, retraso mental leve, retraso mental moderado y retraso mental grave o profundo. La asignación a una de las categorías señaladas y la puntuación asignada (porcentaje de discapacidad) se realiza de acuerdo a la valoración en los parámetros: CI, psicomotricidad-lenguaje, habilidades de autonomía personal y social, proceso educativo, proceso ocupacional laboral y conducta (Boletín Oficial del Estado, número 22, de 26 de enero de 2000).

En un documento posterior, Real Decreto 1856/2009, de 4 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad, y por el que se modifica el Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, el término minusvalía empleado en el primer decreto es sustituido por el de discapacidad (Boletín Oficial del Estado, número 311, de 26 de diciembre de 2009). Por último, el Real Decreto 1364/2012, de 27 de septiembre, por el que se modifica el Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad, introduce cambios en el sistema de valoración. El porcentaje de discapacidad debe ser superior al 33% para que los organismos estatales otorguen al individuo la consideración de persona con discapacidad, y con ello, el acceso a las prestaciones, beneficios y apoyos necesarios para esta población (Boletín Oficial del Estado, número 245, de 11 de octubre de 2012).

Tabla 2
Niveles de severidad de la discapacidad intelectual (APA, 2013)

	Área conceptual	Área social	Área práctica
Leve	Dificultades en las habilidades de aprendizaje con necesidad de apoyos. Dificultades en la función ejecutiva, el pensamiento abstracto y la memoria a corto plazo.	Dificultad para interpretar ciertas señales sociales y para regular emociones y comportamiento. Lenguaje concreto. Limitada comprensión del riesgo, juicio social y propensión a ser manipulados.	Autónomo en el cuidado personal. Buen desempeño en trabajos que no requieren habilidades conceptuales. Necesidad de apoyo en la toma de decisiones y la crianza de los hijos.
Moderada	Habilidades marcadamente por debajo de las esperadas para el nivel de desarrollo. Progreso más lento en habilidades académicas. Apoyos y asistencia necesarios en casi todas las áreas de la vida diaria.	Notables diferencias con respecto a los iguales. Lenguaje de baja complejidad. Dificultad de interpretación de señales sociales. Limitada capacidad de toma de decisiones. Necesidad de apoyo en el ámbito laboral.	Participación en tareas domésticas con ayuda. Necesidad de apoyos importantes en tareas como transporte, gestión sanitaria y del dinero y en el ámbito laboral.
Severa	Las habilidades conceptuales son limitadas. Requieren amplio soporte y asistencia por parte los cuidadores.	Limitaciones importantes en vocabulario y gramática. Lenguaje concreto con funciones de comunicación social. Relaciones principalmente con la familia.	Necesidad de ayuda y supervisión para el cuidado personal. Incapacidad para la toma de decisiones acerca del propio bienestar o de otros.
Profunda	Habilidades limitadas al mundo físico, deterioro de los procesos simbólicos. Déficits sensorio-motores concurrentes podrían limitar aún más la capacidad conceptual.	Comprensión y expresión muy limitadas. Comunicación no simbólica. Actividades sociales limitadas, solo con cuidadores y miembros de la familia.	Dependencia de otros para todas las actividades de cuidado personal, salud y seguridad. Pueden realizar actividades recreativas (escuchar música, pasear, etc.) con ayuda.

2.2 ETIOLOGÍA DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Además de la heterogeneidad observada en cuanto a las características clínicas de la discapacidad intelectual, los factores implicados en la etiología de esta condición también presentan una gran variabilidad. Existe alto grado de acuerdo en que las causas de la discapacidad intelectual pueden ser biológicas, ambientales o una combinación de ambas (Tabla 3). Como indican Chiurazzi y Pirozzi (2016), estos factores ejercen su influencia tanto a nivel prenatal, perinatal y postnatal, aunque es en el primero cuando se producen mayores efectos. La severidad de la discapacidad intelectual está fuertemente relacionada con los factores causales siendo las alteraciones cromosómicas, las infecciones prenatales, la asfixia durante el parto o los accidentes cerebrovasculares los que tienen como consecuencia casos más graves (Chiurazzi y Oostra, 2000). Por otro lado, en el 40% de los casos la causa de la discapacidad es desconocida (Novell-Alsina, Rueda-Quitllet, Salvador-Carulla y Forgas-Farre, 2015).

2.2.1 Causas biomédicas

2.1.2.1 Factores prenatales

Las alteraciones genéticas son una de las causas de discapacidad intelectual más importantes. El cerebro humano es un órgano de gran complejidad, la programación genética determinará que durante el desarrollo y el funcionamiento diario numerosas proteínas desempeñen sus funciones en el lugar y el momento preciso. Es por ello que mutaciones, deleciones o inserciones entre otras alteraciones genéticas tengan consecuencias graves para el desarrollo del sistema nervioso y el funcionamiento del cerebro (Vissers, Gilissen y Veltman, 2015). Recientes investigaciones han publicado listas de genes implicados en el desarrollo de discapacidad intelectual, dando como resultado la identificación de más de 500 genes confirmados y un número similar de genes candidatos (*Deciphering Developmental Disorders Study*, 2015; Gilissen et al., 2014; Grozeva et al., 2015; Wright et al., 2015).

Tabla 3

Principales causas de la discapacidad intelectual

Causas	Prenatales	Perinatales	Postnatales
Biomédicas	Alteraciones cromosómicas y genéticas Síndromes metabólicos congénitos Alteraciones del neurodesarrollo Enfermedades de la madre Edad de la madre	Prematuridad Bajo peso Asfixia Lesiones	Tumor cerebral Accidentes cerebro-vasculares Traumatismos Enfermedades degenerativas
Ambientales	Consumo de sustancias (alcohol, psicoactivos, etc.) Malnutrición materna Servicios sanitarios deficientes	Servicios sanitarios deficientes	Malnutrición Deprivación Negligencia Servicios sanitarios deficientes

Generalmente, se ha distinguido entre las formas sindrómicas o “puras” de la discapacidad intelectual y las formas no sindrómicas. En las formas sindrómicas, la alteración genética tiene como consecuencia la discapacidad intelectual acompañada de una configuración típica de malformaciones físicas u orgánicas y manifestaciones conductuales. Por el contrario, en las no sindrómicas, la alteración genética tiene como resultado la discapacidad intelectual como característica aislada o acompañada de una configuración de alteraciones no identificable con ningún síndrome conocido (Kaufman, Ayub y Vincent, 2010).

Entre los síndromes genéticos más conocidos que se relacionan con la discapacidad intelectual se encuentra el síndrome de Down, que supone el 16% de los casos con discapacidad intelectual y fue descrito por primera vez en 1866 por John Langdon Down. La causa del síndrome de Down es la presencia de un cromosoma extra en el par 21, provocando lo que se conoce como trisomía 21. Las personas con síndrome de Down se caracterizan por una disminución a nivel intelectual entre leve y moderada (Novell-Alsina et al., 2015). A nivel físico, ojos rasgados, braquicefalia, eritema facial continuo, microtia, manchas de Brushfield, anomalías cardíacas congénitas, displasia de la segunda falange del quinto dedo, manos pequeñas e hipotonía pueden ser algunos de los aspectos típicos de estos individuos (Pérez-Chávez, 2014). Uno de los factores de riesgo relacionados más fuertemente con la aparición de síndrome de Down es la edad materna en el momento de la concepción, observándose un aumento progresivo de la probabilidad de afectación del hijo a partir de los 35 años (Novell-Alsina et al., 2015).

Aunque menos conocido que el síndrome de Down, el síndrome de X frágil es la causa genética más frecuente de discapacidad intelectual en la población general, afectando aproximadamente a uno de cada 4000 varones (Crawford, Acuna y Sherman, 2001). Se origina debido a una alteración o fragilidad del brazo largo del cromosoma X causada por una repetición excesiva de la secuencia CGG (citosina-guanina-guanina) de las bases de ADN. El hecho de que afecte principalmente al sexo masculino se ha explicado debido a la presencia de dos cromosomas X en la mujer, por lo que las funciones del cromosoma debilitado podrían ser compensadas por el otro y no manifestarse el síndrome, aunque también es posible encontrarlo en el sexo femenino en el que presenta variaciones fenotípicas (Novell-Alsina et al., 2015). A nivel cognitivo, el síndrome se caracteriza por discapacidad intelectual de leve a moderada, déficits en la memoria de trabajo, las funciones ejecutivas y las capacidades matemáticas y espaciales. La configuración facial típica de las personas con este síndrome incluye cara alargada y orejas prominentes, características que se hacen más evidentes con el desarrollo evolutivo. En el plano conductual son frecuentes los comportamientos similares a los del espectro autista (movimientos repetitivos,

evitación del contacto ocular, hipersensibilidad sensorial, etc.), deterioro en las habilidades sociales, problemas de ansiedad, impulsividad e hiperactividad, entre otros (Garber, Visootsak y Warren, 2008).

Otro síndrome, esta vez causado por anomalías o disomía en el cromosoma 15 es el síndrome de Prader-Willi, descrito por primera vez por Prader, Labhart y Willi en 1956. Se trata de una condición de baja incidencia, afectando aproximadamente a uno de cada 10.000 individuos. La discapacidad intelectual es una característica presente en la mayoría de los casos, además, las personas con este síndrome presentan características faciales definitorias como diámetro craneal reducido, ojos en forma de almendra y boca triangular. A nivel físico, se observa hipotonía y obesidad, esta última causada por la hiperfagia (tendencia a la ingesta compulsiva y descontrolada de alimentos), que podría ser debida a una alteración del hipotálamo, donde se controla el hambre y la saciedad. Asimismo, a nivel conductual, es frecuente que presenten comportamientos obsesivo-compulsivos, autolesiones y trastornos del sueño (Novell-Alsina et al., 2015).

Otro factor prenatal muy relacionado con la discapacidad son los síndromes metabólicos. El metabolismo es el proceso llevado a cabo por el organismo humano para obtener energía de los alimentos que consume, por lo que los desórdenes metabólicos ocurren cuando este proceso es interferido, normalmente debido al funcionamiento inadecuado de órganos como el hígado o el páncreas. Como resultado, la absorción de aminoácidos, carbohidratos o lípidos se produce de forma inadecuada (*National Institutes of Health*, 2017a). Los síndromes metabólicos pueden ser congénitos, es decir, debidos a errores genéticos y derivar en discapacidad intelectual. Los síndromes metabólicos congénitos más frecuentemente asociados a la discapacidad intelectual son el hipotiroidismo congénito, la fenilcetonuria y el síndrome de Lesch-Nyhan.

El hipotiroidismo congénito consiste en la producción insuficiente de hormona tiroidea, debido a un defecto metabólico que tiene como consecuencias retraso en el crecimiento y discapacidad intelectual severa (Gregory, 2016). Afortunadamente, el cribado o *screening* neonatal y tratamiento de este desorden son métodos eficaces de prevención del desarrollo de la discapacidad intelectual

(Grosse y Van Vliet, 2011), la cual sería irreversible una vez que los síntomas aparecieran. Al igual que en el caso del hipotiroidismo, el cribado temprano y el tratamiento de la fenilcetonuria previene la aparición de discapacidad intelectual (Geelhoed, Lewis, Hounscome y O'leary, 2005). En este caso, el desorden metabólico produce un déficit de la enzima fenilalanina hidroxilasa encargada de transformar la proteína fenilalanina obtenida de la dieta (leche, huevos, carne, queso y algunos vegetales), en otras sustancias. La alteración de la enzima produciría un exceso de fenilalanina en la sangre que resulta tóxico y tiene como resultado discapacidad intelectual y otros problemas conductuales (conducta disruptiva, trastornos psiquiátricos, etc.) y de salud (como por ejemplo problemas de la piel) (*National Institute of Health*, 2017b). La supresión de la proteína fenilalanina en la dieta sería el eje central del tratamiento (Novell-Alsina et al., 2015).

Asimismo, el adecuado desarrollo de las funciones cerebrales depende también de la correcta proliferación, migración y maduración de millones de células, por lo que alteraciones en el neurodesarrollo darían lugar a síndromes relacionados con malformaciones cerebrales (hidrocefalia, hipoplasia cerebelar, etc.), síndromes de la migración neuronal (como doble córtex), síndromes relacionados con la transmisión sináptica (desórdenes de la mielinización) o síndromes metabólicos (neurodegeneración tóxica) (Chiurazzi y Pirozzi, 2016).

Por último, otro grupo de factores causales o de riesgo para el desarrollo de la discapacidad intelectual que afectan a nivel prenatal, son los relacionados con aspectos biomédicos maternos. Por un lado, la edad de la madre se ha relacionado con la aparición de anomalías genéticas y cromosómicas, siendo la más conocida el síndrome de Down, cuya probabilidad de aparición incrementa cuando la madre sobrepasa la edad de 35 años (Medina et al., 2015). Aunque no solo la edad avanzada de la madre se relaciona con la aparición de malformaciones congénitas y alteraciones genéticas en el feto, sino que es la pertenencia a grupos de edad extremos, por exceso o por defecto, el verdadero factor causal. En el estudio de Nazer et al. (2007), se observó que la franja de edad menos relacionada con la aparición de anomalías congénitas fue de los 20 a los 29 años. El grupo de madres

menores de 29 años y mayores de 39 concentraron el mayor porcentaje de niños nacidos con malformaciones congénitas, con 23.9% y 31.9% respectivamente, del total de niños con anomalías de la muestra. Por otro lado, el padecimiento de algunas enfermedades en la madre durante el embarazo supone grandes riesgos para el feto, como son la hepatitis, rubéola, diabetes, virus del herpes, toxoplasmosis o meningitis bacteriana (Carr y O'Reilly, 2016).

2.1.2.2 Factores perinatales

En cuanto al primer grupo de factores perinatales, la edad gestacional (tiempo que permanece el bebé en el vientre materno), estimada en una duración de 40 semanas, si no es óptima, el riesgo de discapacidad intelectual se incrementa. Por ejemplo, es ampliamente reconocido que los nacimientos prematuros (edad gestacional inferior a 37 semanas) presentan un riesgo mayor que los nacidos a término (Moster, Lie y Markestad, 2008). Sin embargo, existe un incremento de la evidencia científica acerca de la posible aparición de déficits cognitivos en niños nacidos después de término (MacKay, Smith, Dobbie y Pell, 2010; Noble, Fifer, Rauh, Nomura y Andrews, 2012; Yang, Platt y Kramer, 2010). Otros importantes parámetros del neonato son el peso en el momento del nacimiento y la puntuación obtenida en el test de Apgar. Este último refleja el estado de salud del recién nacido de acuerdo a los valores en los indicadores tono de piel, respiración, ritmo cardíaco, tono muscular y respuesta a la estimulación (Carr y O'Reilly, 2016). Schieve, Clayton, Durkin, Wingate y Drews-Botsch (2015) encontraron una fuerte asociación de la aparición de discapacidad intelectual con la baja edad gestacional, el bajo peso al nacer, y bajas puntuaciones en el test de Apgar, en relación a los valores esperados en estos parámetros para la población de la cual provenía la muestra.

Además de los valores en estos indicadores en el neonato, durante el parto pueden ocurrir ciertas complicaciones que podrían dar lugar a la aparición de discapacidad intelectual. Uno de los factores más conocidos es la asfixia durante el parto, que provocaría la supresión o la importante disminución del intercambio de aire en el recién nacido, provocando entre otras consecuencias un estado de

anoxia (falta total de oxígeno) o hipoxia (disminución acusada de oxígeno) (Llambías et al., 2016), siendo la asfixia la causa perinatal más frecuente de parálisis cerebral (Quesada y Fonseca, 2015).

2.1.2.3 Factores postnatales

En el ámbito biomédico postnatal se pueden agrupar los factores que, de una u otra forma, producen daños en determinadas áreas cerebrales dando lugar a la discapacidad intelectual. Esto significa que este tipo de eventos pueden ocurrir a lo largo de la vida del individuo. El daño cerebral puede venir producido por traumatismos, accidentes cerebrovasculares o enfermedades como el tumor cerebral o los trastornos degenerativos (Carr y O'Reilly, 2016; Chiurazzi y Pirozzi, 2016). En estos casos, la condición médica suele afectar a diversas áreas del cerebro, por lo que, en caso de aparecer discapacidad intelectual, esta suele ir acompañada por déficits sensoriales.

2.2.2 Causas ambientales

Las potenciales causas relacionadas con factores externos a la biología del individuo que pueden causar discapacidad intelectual se clasifican como comportamentales, relacionados con la conducta de los padres durante la concepción, gestación y cuidado de los hijos, y sociales, relacionados con el ambiente social donde se desarrollan estos procesos. Por lo tanto, la frecuencia de los diferentes factores varía entre los países y está muy relacionada con el estilo de vida y la calidad de los servicios sanitarios. Asimismo, estos factores también afectan a los tres niveles: prenatal, perinatal y postnatal.

2.2.2.1 Factores prenatales

La exposición materna a sustancias tóxicas durante el embarazo puede producir efectos variables sobre el feto. Algunas de estas sustancias son consumidas por la madre de forma voluntaria (tabaco, alcohol y/o drogas), mientras que la exposición es involuntaria a otras sustancias que se pueden

encontrar en el ambiente (productos químicos, insecticidas, etc.). En relación a este grupo de factores existe la posibilidad de prevención.

Uno de los factores más estudiados en relación con la discapacidad intelectual es el consumo de alcohol durante el embarazo, el cual puede dar lugar a la aparición del síndrome alcohólico fetal (SAF). El alcohol ingerido por la embarazada atraviesa la placenta con facilidad llegando al feto. El consumo excesivo y especialmente en el primer trimestre es más dañino, aunque puede afectar en cualquier momento. El niño con SAF se caracteriza por retraso en el crecimiento, tanto prenatal como postnatal, bajo tono muscular, coordinación deficiente, retraso en el desarrollo y características físicas prototípicas (ojos pequeños rasgados, cabeza pequeña, surco nasolabial liso, labio superior delgado, etc.). El desarrollo del cerebro es anormal en la mayor parte de los casos, dando lugar a déficits intelectuales y problemas psicológicos (*National Institutes of Health*, 2017c). Se estima que el SAF es de las causas no genéticas más frecuentes de discapacidad intelectual (Novell-Alsina et al., 2015).

Otro factor de gran importancia, relacionado con la conducta y el contexto social de la madre, es la alimentación durante el embarazo. Se ha observado que la nutrición prenatal y postnatal se relacionó con incrementos de las puntuaciones en el CI (Lynn, 2009). Actualmente la malnutrición es un problema extendido en los países subdesarrollados, en los cuales se ha observado una mayor prevalencia de la discapacidad intelectual (Maulik, Mascarenhas, Mathers, Dua y Saxena, 2011). En este sentido, no solo la malnutrición influye en la mayor prevalencia de la discapacidad en los países de bajo nivel económico, también los deficientes servicios sanitarios impiden la recepción de atención médica adecuada a la gestante, la realización de pruebas prenatales de cribado, etc. (OMS, 2015).

2.2.2.2 Factores perinatales

Las complicaciones y accidentes durante el parto pueden ser causa de problemas de salud en el neonato como la anoxia y/o las lesiones cerebrales. En este sentido, la atención médica durante el parto cobra vital importancia de cara tanto a la prevención de estos eventos como a la asistencia médica en caso de que

ocurran. En 2012 cerca de unos 40 millones de nacimientos alrededor del mundo no fueron atendidos por personal cualificado, la mayoría de ellos en países en desarrollo (OMS, 2015).

2.2.2.3 Factores postnatales

Como se ha visto, la nutrición es un factor de vital importancia para el desarrollo intelectual, el cual afecta tanto a nivel prenatal como postnatal. De hecho, la mejoras en la nutrición mundial se consideran uno de los factores causales más importantes del conocido efecto Flynn (incremento anual de CI de la población observado en la mayoría de los países del mundo (Pietschnig y Voracek, 2015). La malnutrición postnatal afecta al desarrollo intelectual del niño, influyendo en el nivel de energía, el desarrollo motor y estado general de salud. Además, este efecto negativo se ve incrementado si se suman factores como pobreza, bajo nivel educativo y servicios sanitarios deficientes (Li et al., 2016), los cuales son más frecuentes en países con bajo nivel de desarrollo socio-económico.

Por último, la atención postnatal recibida por parte de los padres o cuidadores tiene efectos sobre el desarrollo intelectual. En este ámbito, se considera negligencia la falta de acciones necesarias por parte del cuidador para cubrir las necesidades básicas del niño (Straus y Kaufman-Kantorm, 2005). En este sentido, la negligencia parental o falta de cuidados al hijo, no debe ser solo entendida como una atención deficiente en lo que se refiere al cuidado físico del niño (alimentación, atención médica, seguridad, etc.), sino también como la privación de estimulación cognitiva y experiencias motoras, lingüísticas y sociales apropiadas (McLaughlin, Sheridan y Nelson, 2017). El cerebro humano requiere estimulación ambiental para su correcto desarrollo durante determinados períodos críticos. Tras una amplia revisión de la literatura, McLaughlin et al. (2017) concluyeron que niños que se desarrollan en ambientes de privación ambiental (con reducción importante de experiencias sensoriales, lingüísticas y sociales en interacción con un cuidador) experimentan un menor desarrollo neuronal y, por ende, un menor grosor en la corteza cerebral, teniendo como

consecuencia un deterioro cognitivo a nivel global con menor CI y bajo rendimiento escolar.

2.3 EPIDEMIOLOGÍA

Dada la heterogeneidad en la fenomenología y en la etiología de la discapacidad intelectual, las estimaciones de prevalencia presentan una alta variabilidad entre los estudios realizados alrededor del mundo. Los factores demográficos y culturales también contribuyen al aumento de las diferencias entre las estimaciones.

En el meta-análisis realizado por Maulik et al. (2011) se incluyeron 52 estudios de prevalencia de la discapacidad intelectual llevados a cabo alrededor del mundo. La prevalencia global estimada integrando todos los estudios fue del 1% aproximadamente (uno por cada 10.000 habitantes), observándose una prevalencia superior en hombres, en todos los rangos de edad, variando la proporción hombre-mujer entre .7 y .9 en adultos y .4 y 1.0 en niños. Dentro de los factores causales, las causas desconocidas fueron la etiología observada en cerca del 50% de los casos, mientras que factores prenatales, perinatales y postnatales se distribuyeron de forma similar en el 50% restante. Dentro de los factores prenatales, los más comunes fueron los síndromes genéticos, como el síndrome de Down; dentro de los factores perinatales fueron los daños y la asfixia durante el parto; y las infecciones y trastornos del neurodesarrollo fueron las causas más comunes después del nacimiento. Las diferencias observadas en la prevalencia de la discapacidad intelectual fueron notables en relación al nivel de desarrollo económico de los países, observándose una mayor prevalencia en los países con nivel de desarrollo bajo (16.4/1000) y medio (15.94/1000), que en los de nivel alto (9.21/1000). Asimismo, la prevalencia global de los estudios que incluyeron niños y adolescentes (18.3/1000) fue superior a la de los estudios que solo incluyeron adultos (4.94/1000).

En España, según los datos recogidos en la base de datos estatal de las personas con discapacidad del Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO, 2015), se identifican 268.630 personas con discapacidad intelectual, las

cuales suponen aproximadamente el 9% de las personas consideradas con una discapacidad igual o superior al 33%. En relación al total de la población española, las personas con discapacidad intelectual suponen un .6%, una tasa menor a la comentada para los estudios a nivel internacional. Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que el IMSERSO solo recoge en su informe personas con discapacidad intelectual igual o superior al 33%, por lo que los datos recogidos en este informe subestimarían las cifras reales de personas con discapacidad. En cuanto al sexo, se observa en la Figura 1 que el porcentaje de hombres ($n = 154208$) es superior al de mujeres ($n = 114422$) en España, con una proporción mujer-hombre de .74, similar a lo comentado para las cifras mundiales.

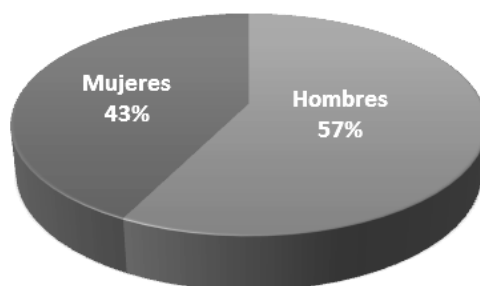


Figura 1. Distribución de la discapacidad intelectual por sexos en España (IMSERSO, 2015).

La distribución de la discapacidad intelectual por edades en la población española se muestra en la Figura 2, para los grupos de edad de 0 a 17 años ($n = 48.434$), de 18 a 34 ($n = 74.672$), de 35 a 64 ($n = 122.967$), de 65 a 79 ($n = 17.223$) y 80 años o más ($n = 4.781$). Se observa que las cifras difieren de lo comentado para el global de los estudios alrededor del mundo, siendo mayores los porcentajes en los rangos de edad entre los 18 y los 64 años, edades en las que se identificaría la discapacidad intelectual con más frecuencia. En este sentido, es posible una vez más que las diferencias se deban a que el IMSERSO solo recoge en su informe

personas con discapacidad intelectual igual o superior al 33%, y es posible que en el rango menor de 18 años sean menos las personas que hayan solicitado la evaluación del grado de discapacidad por parte de este organismo. Asimismo, las bajas prevalencias en la vejez podrían ser debidas a la dificultad de evaluación de la discapacidad intelectual por la presencia de otros déficits sensoriales, más que a una bajada real de la prevalencia de la discapacidad intelectual en este tramo de edad.

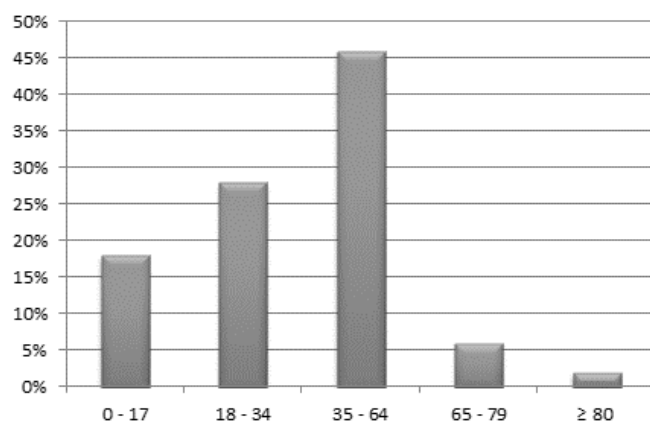


Figura 2. Distribución de la discapacidad intelectual por grupos de edad en España (IMSERSO, 2015).

2.4 COMORBILIDAD CON OTROS TRASTORNOS MENTALES

Junto a la discapacidad intelectual, los trastornos mentales son las condiciones mórbidas que causan un mayor deterioro en la vida de las personas. Los estudios epidemiológicos informan que alrededor del 40% de las personas con discapacidad intelectual podrían presentar algún tipo de trastorno psiquiátrico, siendo este porcentaje superior a los observados para la población general (Cooper, Smiley, Morrison, Williamson y Allan, 2007; Emerson y Hatton, 2007). Además, cuando ambas condiciones se dan juntas, el funcionamiento del

individuo y su adaptación a la vida diaria se ven enormemente reducidos. La evidencia sugiere que la presencia de un trastorno mental supone mayores consecuencias para el funcionamiento diario que la propia discapacidad. Por ejemplo, Tonge y Einfeld (2003) observaron que la severidad de un trastorno mental asociado afectó, en mayor medida al bienestar de los padres de jóvenes con discapacidad intelectual que la severidad de la discapacidad intelectual. Es por ello que la identificación y el abordaje de trastornos psiquiátricos en estas personas resulta de vital importancia.

En primer lugar, la discapacidad intelectual está frecuentemente asociada a otros trastornos del neurodesarrollo. Dentro de esta categoría los trastornos del espectro autista (TEA) se caracterizan por deficiencias persistentes en la interacción y comunicación social y un patrón de comportamientos e intereses restrictivo y repetitivo que causan deterioro significativo en una o más áreas de la vida del individuo (APA, 2013). Aproximadamente hasta un 70% de las personas con TEA podrían presentar algún grado de discapacidad intelectual, siendo menor el porcentaje de personas con discapacidad intelectual que presentan TEA, aunque los estudios informan de cifras muy variables, entre 11 y 40%. Cuando ambas condiciones coexisten en el individuo, las necesidades que este presenta son cualitativamente diferentes a cuando solo se presenta una de ellas, ya que los estudios han informado de mayor deterioro en la conducta adaptativa, además de mayores índices de conductas desafiantes y autolesivas (Matson y Shoemaker, 2009). Otro grupo de trastornos del neurodesarrollo, altamente común entre las personas con discapacidad intelectual, son los trastornos de la comunicación, los cuales agrupan los trastornos relacionados con las diferentes dimensiones de la comunicación, el lenguaje y la expresión, esto es, el trastorno del lenguaje, el trastorno fonológico, la tartamudez y el trastorno de la comunicación social. Este diagnóstico se considera siempre secundario a la presencia de discapacidad intelectual, a menos que los déficits en el lenguaje sean claramente inferiores a lo esperado para el nivel intelectual (APA, 2013). Un ejemplo serían los déficits relacionados con el lenguaje que se dan en síndrome de Down, los cuales son notables en la expresión, la gramática y la fluidez (Cleland, Wood, Hardcastle, Wishart y Timmins, 2010).

Los trastornos de ansiedad son también frecuentemente observados en personas con discapacidad intelectual, observándose mayores tasas de sintomatología ansiosa en jóvenes con discapacidad intelectual que en población general (Green, Berkovits y Baker, 2015). Este grupo de trastornos se caracteriza por la presencia de miedo y/o ansiedad irracional y excesivo ante determinados estímulos o situaciones, que el individuo intenta reducir a través de respuestas de evitación (APA, 2013). Algunos de los trastornos de ansiedad más frecuentemente observados en personas con discapacidad intelectual son la ansiedad por separación, las fobias específicas y la fobia social (Reardon, Gray y Melvin, 2015). Muy relacionado con los trastornos de ansiedad, se encuentra el trastorno obsesivo-compulsivo (TOC), el cual se caracteriza por la presencia de obsesiones (pensamientos intrusivos no deseados) que causan ansiedad y malestar en el individuo y que este intenta neutralizar a través de la realización de comportamientos compulsivos y rituales, que con frecuencia se reconocen como carentes de sentido (APA, 2013). La sintomatología obsesivo-compulsiva se ha observado comúnmente en fenotipos específicos de discapacidad intelectual como el síndrome de Down o el síndrome de Prader-Willy. La presencia de discapacidad intelectual supone un desafío para el diagnóstico y tratamiento del TOC, ya que los pacientes tienen dificultades para informar de eventos cognitivos como son las obsesiones, tienen baja conciencia de trastorno, mayor presencia de conducta disruptiva, etc. (Gautam y Bhatia, 2015).

Por último, los trastornos depresivos también se observan en personas con discapacidad intelectual, caracterizados por síntomas como ánimo deprimido, falta de interés, dificultad para experimentar placer, sentimientos de culpa y síntomas fisiológicos como insomnio, fatiga o falta de apetito (APA, 2013). La presentación clínica de la depresión en personas con discapacidad intelectual se ve complicada, con frecuencia, por la presencia de conductas agresivas y autolesivas, aunque coincide en general con ciertos patrones cognitivos propuestos para la depresión que se caracterizan por ánimo depresivo, estilo atribucional negativo, baja autoestima y pensamientos automáticos negativos (Hurley, 2006).

2.5 EVALUACIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Una evaluación exhaustiva e integral de la discapacidad intelectual requiere, además de la evaluación médica (historia clínica personal y familiar, pruebas neurofisiológicas y neuropsicológicas), la valoración de dos áreas esenciales: 1) el desarrollo cognitivo y la inteligencia, y 2) la conducta adaptativa. Como se ha visto, los resultados de la evaluación en estas áreas serán decisivos para la consideración de la discapacidad intelectual.

2.5.1 Evaluación del desarrollo cognitivo y la inteligencia

De acuerdo con la AAIDD, la inteligencia es “una capacidad general del individuo que incluye la capacidad de razonar, planificar, resolver problemas, pensar de forma abstracta, comprender ideas complejas y aprender rápido y de la experiencia” (Schalock et al., 2010, p. 15). La AAIDD también reconoce que la expresión de la inteligencia humana dependerá del contexto social, las oportunidades, el estado de salud, etc., de un individuo en concreto. Las definiciones de discapacidad intelectual implican la presencia de déficits en la inteligencia de la persona, los cuales deben ser valorados de forma objetiva, a través de instrumentos psicométricos estandarizados, válidos y fiables. Dichos instrumentos suelen ofrecer una puntuación conocida como CI, cuya distribución es normal con media 100 y desviación típica 15. Como se verá continuación, la mayoría de los test de inteligencia en la actualidad arrojan una puntuación general de CI derivada de factores de segundo (como la habilidad verbal) y tercer orden (por ejemplo, la expresión verbal), que hacen referencia a habilidades cognitivas más específicas. La AAIDD recomienda no establecer puntos de corte estrictos para la valoración del nivel intelectual, tomando como criterio diagnóstico una puntuación situada por debajo de dos desviaciones típicas de la media de la población de referencia. Asimismo, la puntuación de un individuo debe ser obtenida dentro un intervalo de confianza que tenga en cuenta el error estándar de medida (Schalock et al., 2010). Partiendo de estas indicaciones, el

nivel intelectual es clasificado generalmente de acuerdo a los siguientes rangos (Carr y O'Reilly, 2016):

- Discapacidad intelectual leve: CI entre 50-55 y 70.
- Discapacidad intelectual moderada CI entre 35-40 y 50-55.
- Discapacidad intelectual severa: CI entre 20-25 y 35-40.
- Discapacidad intelectual profunda: CI por debajo de 20-25.

Durante los primeros años de vida, la evaluación del desarrollo intelectual requiere el uso de lo que se conoce como escalas estandarizadas de desarrollo, que evalúan la consecución de los hitos del desarrollo en diferentes áreas (incluida la cognitiva), de acuerdo a la edad del niño, ayudando a detectar posibles retrasos. Un buen ejemplo son las Escalas Bayley de desarrollo infantil-III (Bayley-III; Bayley, 2006), que evalúan el desarrollo del niño de uno a 42 meses en los planos cognitivo, motor y lingüístico. Se aplican individualmente y requiere entre 30 y 90 minutos. La escala de desarrollo cognitivo incluye 91 ítems que valoran la preferencia visual, la atención, la memoria, el procesamiento sensoriomotor, la exploración y manipulación y la formación de conceptos. Los ítems se presentan en formato lúdico adecuado a estas edades y ha mostrado buenas propiedades psicométricas en muestras clínicas españolas. También muy utilizadas a partir de los dos años y medio, se encuentran disponibles las Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños (MSCA; McCarthy, 1972), las cuales incluyen 18 test agrupados en seis subescalas para la evaluación de las capacidades verbal, perceptivo-manipulativa, numérica, general cognitiva y memoria, con un tiempo de aplicación que varía entre 45 y 60 minutos, realizándose la misma de forma individual. Se trata de una de las baterías más estudiadas y utilizadas.

También a partir de los dos años y medio hasta los 8 años es posible realizar una evaluación más específica del nivel intelectual, a través del uso de la Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria (WPPSI-IV; Wechsler, 2014a). Se trata de la versión para preescolares de la batería de test de inteligencia más utilizada y con mayor apoyo empírico. En la Figura 3 se muestra la compleja configuración de subescalas para la evaluación de diversas facetas de la

inteligencia en estas edades. Como se observa, las diferentes pruebas en cada área (cubos, búsqueda de animales, etc.) están diseñadas para su uso a edades tempranas. Dispone de baremos actualizados en población española teniendo en cuenta factores como el sexo, el nivel educativo de los padres o la región.

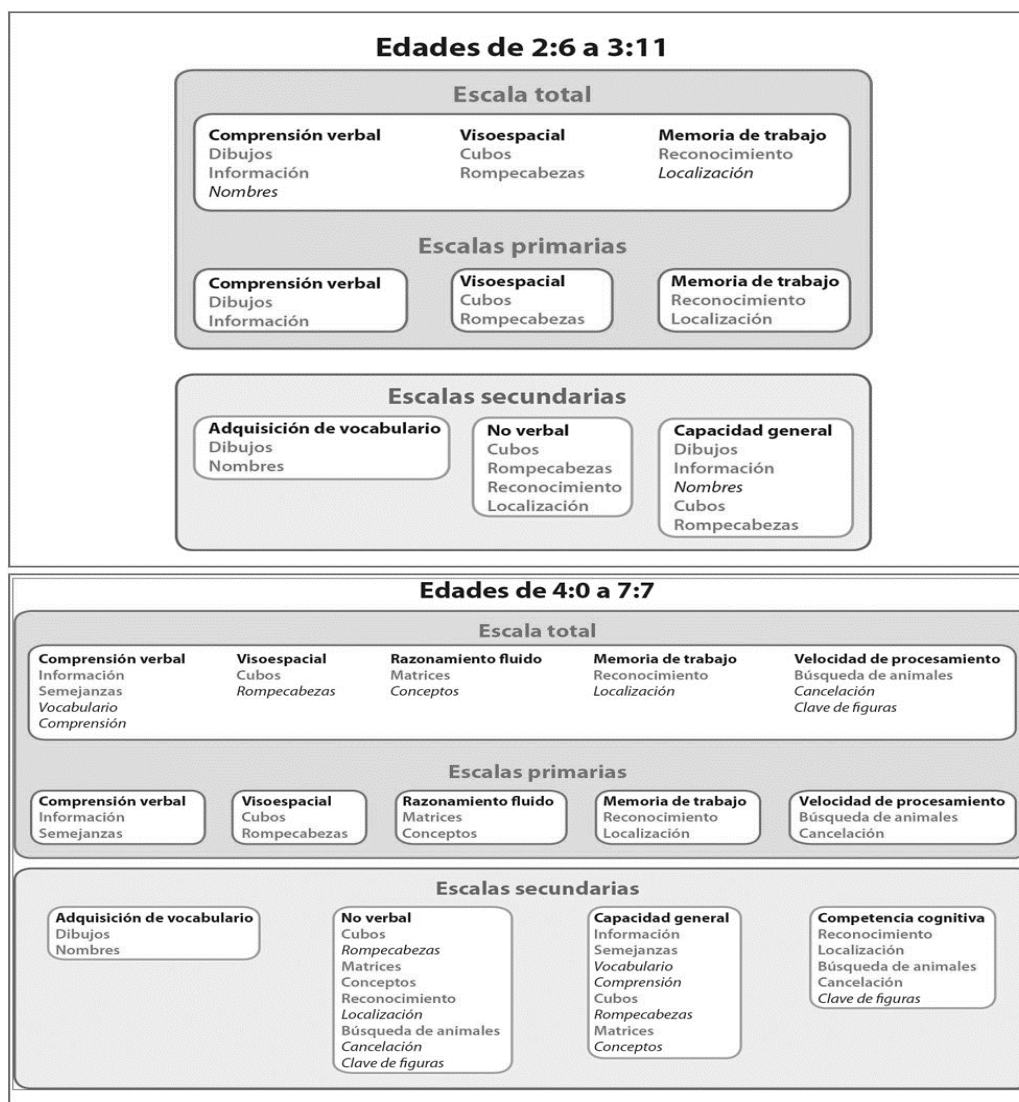


Figura 3. Escalas del WPPSI-IV (Pearson, 2014).

La versión de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños a partir de los seis años y adolescentes es el WISC-V (Wechsler, 2014b). Este instrumento proporciona una evaluación del nivel de inteligencia general además de puntuaciones en cinco dominios cognitivos: comprensión verbal, capacidad visoespacial, razonamiento fluido, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. También es posible aplicar otras escalas secundarias para evaluar capacidades como el razonamiento cuantitativo, la memoria de trabajo auditiva, capacidades no verbales, etc. Con un tiempo de aplicación de unos 65 minutos, el WISC-V ha sido estudiado en muestras con discapacidad intelectual (Raiford, Holdnack, Drozdick y Zhang, 2014).

Por último, para la evaluación de la capacidad intelectual en adultos, el instrumento más utilizado es la Escala de Inteligencia de Wechsler para adultos-IV (WAIS-IV; Wechsler, 2012). Esta puede aplicarse a individuos entre los 16 y los 90 años, con un tiempo de administración que oscila entre 60 y 90 minutos. Incorpora 15 pruebas agrupadas en cuatro componentes del CI. Semejanzas, vocabulario, información y comprensión pertenecen al área de Comprensión Verbal. Cubos, matrices, puzles visuales, figuras incompletas y balanzas valoran el Razonamiento Perceptivo. Dígitos, aritmética y letras y números conforman la parte de Memoria de Trabajo. Por último, búsqueda de símbolos, clave de números y cancelación evalúan la Velocidad de Procesamiento. El WAIS-IV también permite obtener un cociente de inteligencia total y un índice de capacidad general. Además, las propiedades psicométricas observadas en muestras españolas resultaron satisfactorias.

2.5.2 Evaluación de la conducta adaptativa

Como se ha descrito, el constructo de discapacidad intelectual ha evolucionado a través del tiempo, trasladándose el énfasis de los déficits intelectuales inherentes a la persona, a sus posibilidades de adaptación al ambiente en que esta se desenvuelve. Este hecho queda reflejado en las definiciones de las organizaciones oficiales, las cuales incluyen junto a los déficits

en las capacidades intelectuales, la presencia de deterioro en la conducta adaptativa de la persona (APA, 2013; OMS, 2016; Schalock et al., 2010).

La conducta adaptativa hace referencia a la capacidad de la persona para desenvolverse con eficacia en la vida diaria. Para ello, es necesario que la persona muestre un desempeño adecuado en diversas áreas de su comportamiento de acuerdo a su edad y grupo social (Novell-Alsina et al., 2015). En este sentido, la conducta adaptativa es considerada un constructo multidimensional que implica una serie de habilidades, para el desempeño en la vida diaria, agrupadas en tres dimensiones fundamentales por la AAIDD (Tassé et al., 2012):

- Habilidades conceptuales: relacionadas con el lenguaje, la lectura, la escritura, y habilidades cuantitativas como el tiempo, el dinero o los números.
- Habilidades sociales: implicadas en las relaciones con los demás, responsabilidad social, autoestima, seguir normas y leyes, resolución de problemas sociales, etc.
- Habilidades prácticas: cuidado personal, habilidades ocupacionales, seguridad, transporte, cuidado de la salud, calendarios, rutinas, uso de la tecnología, etc.

Buntinx (2016) resume una serie de consideraciones implicadas en las definiciones de conducta adaptativa: a) adquirir las habilidades necesarias para cumplir con éxito las expectativas de la sociedad; b) desarrollar comportamientos apropiados para la edad y cultura; c) cubrir necesidades físicas y de participación en la comunidad; d) mantener relaciones sociales responsables; e) desarrollar una conducta adaptativa más compleja con la edad; y f) ser reflejo de la conducta del día a día.

La evaluación de la conducta adaptativa también se sirve del uso de instrumentos estandarizados que valoran la consecución por parte del individuo de las habilidades descritas. Algunos de los instrumentos más utilizados para este fin son los siguientes:

Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa Segunda Edición-ABAS II (Harrison y Oakland, 2003). Este instrumento evalúa la conducta adaptativa a lo largo de la vida del individuo (desde el nacimiento a los 89 años), disponiendo de versiones adaptadas a las diferentes edades. Valora una serie de habilidades: comunicación, utilización de los recursos comunitarios, habilidades académicas funcionales, vida en el hogar o vida en la escuela, salud y seguridad, ocio, autocuidado, autodirección, social, motora y empleo, ofreciendo tres puntuaciones globales para las dimensiones propuestas por la AAIDD (conceptual, social y práctica), y un índice de conducta adaptativa global. El tiempo de administración es de 20 minutos aproximadamente.

Escala Vineland de la Conducta Adaptativa-Vineland-3 (Sparrow, Cicchetti y Saulnier, 2016). Se trata de un instrumento de entrevista o de autoinforme para padres o cuidadores. Valora cinco dominios de la conducta adaptativa que incluyen diferentes habilidades: comunicación (receptiva, expresiva y escrita), habilidades de la vida diaria (personales, domésticas y comunitarias), socialización (relaciones interpersonales, ocio y habilidades de afrontamiento), habilidades motoras (finas y gruesas) y conducta desadaptativa (internalizante y externalizante). Esta escala ha sido ampliamente utilizada y traducida a numerosos idiomas, resultando adecuada para personas con discapacidad intelectual y otros trastornos del neurodesarrollo. El tiempo de aplicación es de 20 minutos y puede ser administrada a niños, adolescentes y adultos.

Escala de Diagnóstico de Conducta Adaptativa-DABS (Tassé et al., 2013). Evalúa la conducta adaptativa en jóvenes con discapacidad intelectual entre los cuatro y los 21 años. Incluye los tres dominios de habilidades propuestos por la AAIDD: conceptuales, sociales y prácticas. Se trata de un autoinforme para padres o cuidadores.

A pesar de la mejora en el desarrollo de instrumentos dirigidos a la valoración de la conducta adaptativa, aún quedan aspectos relacionados con habilidades complejas, como pueden ser prudencia, ingenuidad o vulnerabilidad social (Schalock et al., 2010).

2.6 INTERVENCIÓN: LA IMPLEMENTACIÓN DE SISTEMAS DE APOYO

Muy relacionado con la conducta adaptativa se encuentra el concepto de necesidades de apoyo, el cual cobra especial importancia desde el momento en el que el principal objetivo del diagnóstico y la evaluación de la discapacidad intelectual debe ser el establecimiento de necesidades de apoyo, las cuales contribuirán a la mejora de la conducta adaptativa del individuo (Schalock et al., 2010).

La necesidad de apoyo es universal en el ser humano, desde que este es un ser social y mantiene relaciones de interdependencia. De forma adicional, la necesidad de apoyo se ve acentuada cuando se producen situaciones problemáticas en cualquier área del funcionamiento diario. Los apoyos son definidos por la AAIDD como “recursos y estrategias con el objetivo de promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de la persona mejorando su funcionamiento individual” (Schalock et al., 2010, p. 109). Para las personas con discapacidad intelectual esta necesidad de apoyo es proporcional al nivel de deterioro experimentado en su funcionamiento, que provoca un desajuste entre las demandas del ambiente y las competencias de esta tiene. La planificación e implementación de un sistema de apoyos individualizado mitigará este desajuste, favoreciendo una mayor independencia, mejores relaciones, más oportunidades, mayor participación en contextos educativos, ocupacionales, comunitarios y, en definitiva, mayor calidad de vida (Buntinx, 2016). Thompson et al. (2002) señalan siete dominios donde se pueden agrupar las necesidades de apoyo:

1. Actividades domésticas: limpieza, cocina, cuidado de la ropa, mantenimiento del hogar, etc.
2. Vida en la comunidad: uso del transporte y de los servicios públicos, actividades comunitarias de ocio, etc.
3. Aprendizaje continuado: adquisición de habilidades, educación, autorregulación, etc.

4. Empleo: búsqueda de empleo, habilidades laborales, trabajo en equipo, etc.
5. Salud y seguridad: uso de servicios sanitarios, toma de medicación, seguridad dentro y fuera del hogar, etc.
6. Actividades sociales: relaciones con amigos, familia, relaciones íntimas, etc.
7. Protección y defensa: derechos individuales, responsabilidad, manejo financiero, etc.

Asimismo, la AAIDD (Schalock et al., 2010) clasifica la intensidad de los apoyos de acuerdo a los siguientes niveles:

1. Apoyo intermitente: la persona necesita apoyos en momentos determinados y puntuales, como la ocurrencia de situaciones o eventos estresantes.
2. Apoyo limitado: se requiere apoyo continuado en un área, pero por periodos limitados de tiempo.
3. Apoyo extenso: el apoyo es requerido en algunos contextos por un periodo de tiempo ilimitado.
4. Apoyo generalizado: los apoyos son requeridos en la mayoría de los dominios de la vida del individuo de forma continuada, además el funcionamiento del individuo es altamente dependiente de la presencia de estos apoyos.

La importancia de este concepto ha llevado al desarrollo de un modelo sistemático de evaluación, planificación y supervisión de las necesidades de apoyo individuales. Este modelo estaría conformado por cinco fases, tal y como se puede observar en la Figura 4.

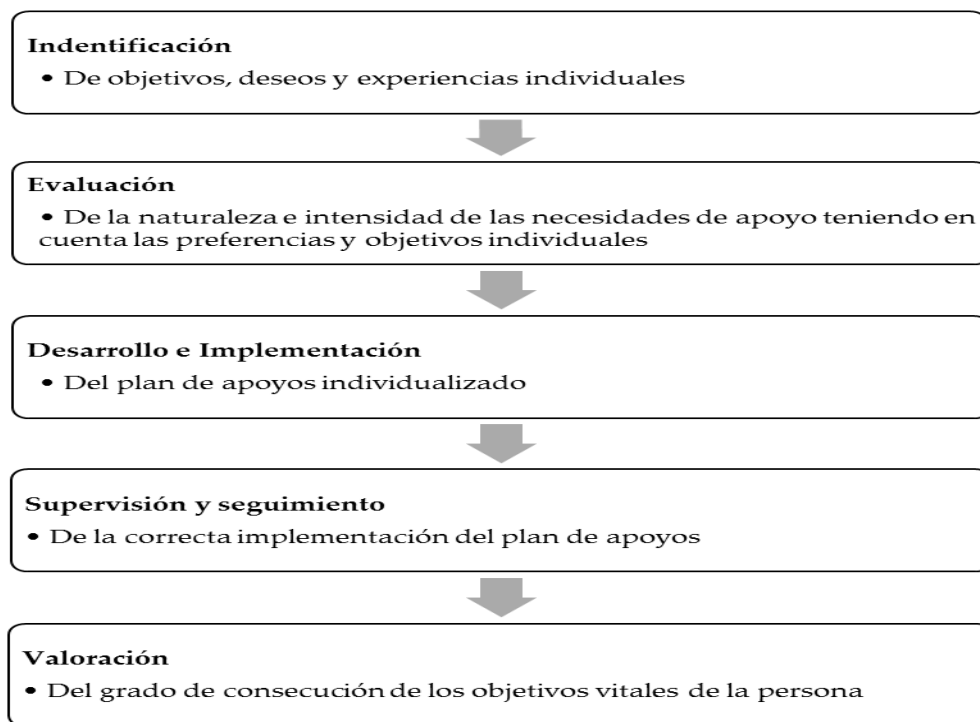


Figura 4. Proceso de evaluación, planificación e implementación de las necesidades de apoyo (Buntinx, 2016; Schalock et al., 2010).

Como se observa, desde la primera etapa se destaca la importancia de la individualización del plan de apoyos, atendiendo los intereses y preferencias individuales. En la segunda fase, la de evaluación, se identificarán los dominios que requieren la presencia de apoyos, así como la intensidad de los mismos. Es frecuente que en la evaluación de las necesidades de apoyo colaboren la persona con discapacidad intelectual, la familia y los profesionales que le proporcionan asistencia. La evaluación objetiva de la intensidad de los apoyos cobra especial importancia, habiéndose desarrollado instrumentos de evaluación específicos para ello. Uno de los ejemplos más conocidos es la Escala de Intensidad de Apoyos (SIS; Thompson et al., 2004), adaptada al español por Verdugo, Arias e

Ibáñez (2007) y diseñada para realizar una evaluación específica de las necesidades de apoyo en las personas con discapacidad intelectual en los dominios propuestos por la AAIDD (actividades domésticas, vida en la comunidad, aprendizaje continuado, empleo, salud y seguridad, actividades sociales y protección y defensa). También valora la necesidad de apoyos excepcionales de tipo médico o conductual. La intensidad de los apoyos en cada dominio es valorada de acuerdo a la frecuencia, el tiempo diario y el tipo de apoyo necesitado.

Respecto al desarrollo e implementación de plan de apoyos, en España, es frecuente que las personas con discapacidad intelectual mantengan una estrecha relación con asociaciones especializadas. El objetivo principal es ayudar a las familias a cubrir estas necesidades de apoyo requeridas por la persona con discapacidad intelectual para favorecer su plena inclusión en la sociedad. En estas asociaciones participan personas con discapacidad, familiares, profesionales y voluntarios.

CAPÍTULO II.

DEL DESARROLLO MORAL A LOS VALORES

1. TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL DESARROLLO MORAL

Las primeras investigaciones sobre el desarrollo moral, en el campo de la psicología, se remontan a finales del siglo XIX con los estudios de Osborn y el desarrollo de un cuestionario en el que los niños señalaban las conductas que debían llevar a cabo para ser considerados como un niño “bueno” o como un niño “malo” (Basanta, Ormat y Brunetti, 2002). No obstante, hasta comienzos del siglo XX no se desarrollaron las teorías modernas del desarrollo moral más influyentes, como la teoría cognitiva-evolutiva de Dewey y la teoría epistemológica-genética de Piaget.

Años más tarde, en la década de los sesenta, se produce un gran auge en el estudio del desarrollo moral gracias a las investigaciones de Kohlberg, quien se basó en las teorías citadas anteriormente para elaborar la suya propia sobre el desarrollo moral. Es por ello que Dewey, Piaget y Kohlberg coinciden en determinados aspectos sobre el desarrollo moral. Los tres autores entienden que el sujeto pasa por estadios o fases en el desarrollo y formación de su juicio moral, coincidiendo en que, desde el punto de vista moral, los estadios superiores son más deseables para el individuo (Puig-Rovira, 1995). Los estadios morales superiores suponen un crecimiento y un mayor equilibrio en el razonamiento moral de las personas, las cuales actúan de acuerdo con lo que estas consideran correcto, siendo menos probable las conductas moralmente correctas en los estadios inferiores.

A partir de los estudios de Kohlberg sobre el desarrollo moral, surgen otros modelos de la mano de Rest y Lind que suponen una renovación de la teoría kohlbergiana, solventando ciertos sesgos observados en la misma (Palacios, Palacios y Ruiz-De Azua, 2003).

1.1 ANTECEDENTES A LA TEORÍA DE LAWRENCE KOHLBERG

1.1.1 Teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral: John Dewey

Uno de los autores más influyentes en las teorías modernas sobre el desarrollo moral es Dewey. Para este autor, no existe una teoría interpretativa de la moralidad, puesto que entiende que la moral comienza a desarrollarse con la experiencia de la vida (Zerpa, 2007). Sin embargo, en sus estudios sobre la moralidad humana introduce una perspectiva temporal, al establecer etapas o niveles en el desarrollo moral de las personas (Dewey, 1916/2004; Puig-Rovira, 1995):

1. Nivel premoral o preconvencional. La persona, en este nivel de desarrollo moral, tiene comportamientos determinados por impulsos biológicos y sociales.
2. Nivel convencional. Este nivel se caracteriza por el sentimiento de pertenencia al grupo, ya que la persona basa su conducta en modelos de comportamiento del grupo al que pertenece, sin reflexionar sobre las normas impuestas desde el exterior.
3. Nivel autónomo. La persona cuando alcanza el máximo nivel de desarrollo moral, es capaz de llevar a cabo reflexiones críticas sobre su comportamiento, realizando juicios de valor de lo establecido.

Dewey entiende que, independientemente de los niveles de desarrollo moral, existen dos tipos de moralidad en las personas. Por un lado, un tipo de moral relacionada con la conciencia propia de los sujetos, a la que denomina simplemente moralidad. Por otro lado, una moralidad relacionada con la tradición, vinculada con las normas sociales establecidas, denominada moralidad social (Bruno-Jofré y Jover, 2009; Dewey, 1908/1965). Sin embargo, Dewey no otorga a los dos tipos de moralidad la misma importancia, pues entiende la moral como la acción empática hacia los demás, siendo el aspecto colectivo o social indispensable para la construcción del yo moral (Sáenz, 2013). Dewey, además, considera que el pensamiento de las personas está directamente relacionado con

el entorno en el que se sitúan, resultando la conducta moral del ser humano, sobre todo, del interaccionismo con el medio exterior (Audette y Roush, 2015; Mogilka, 2005). El ser humano elige realizar un acto moral tras la reflexión sobre el medio para llevarlo a cabo, así como de las posibles consecuencias que puede tener esa conducta considerada como buena (Zerpa, 2007). Para Dewey, la moralidad de los sujetos depende, en gran medida, del entorno social en que estos se sitúen, por lo que una misma persona tendrá comportamientos morales diferentes según el contexto en el que se desarrolle la situación moral (Liu, 2014). El comportamiento moral está determinado por una serie de valores que el sujeto aprende tras la experiencia vivida a partir en la interacción con los demás (Lake et al., 2015). Por ello, el enfoque en las investigaciones de Dewey no solo se centra en la dimensión cognitiva del desarrollo moral del sujeto, sino que parte de un punto de vista más integrado (Fishman y McCarthy, 2010) en el que las experiencias de la vida real son fundamentales para el desarrollo moral.

En resumen, el desarrollo moral o la construcción del yo moral, para Dewey parte de una marcada tendencia interaccionista, donde los factores internos de la moralidad humana están subordinados a los factores contextuales o externos que, a través de la experiencia, resultan en reflexión, hábitos y comportamientos empáticos y morales.

1.1.2 Teoría epistemológica-genética de Jean Piaget

En la teoría sobre el desarrollo moral de Piaget, al igual que Dewey, se establecen dos tipos de moral, esta vez denominadas moral convencional y moral racional. La moral convencional se basa en la costumbre, en lo que las personas realizan sin reflexión previa, simplemente porque es lo correcto; mientras que la moral racional se fundamenta en reflexiones, por lo que el sujeto tiene opción de decidir entre varias opciones de comportamiento (Pérez-Delgado, Mestre-Escrivá, Martí-Vilar y Samper-García, 1996). Además, Piaget coincide con Dewey en el establecimiento de etapas en el desarrollo moral de los sujetos. Sin embargo, Piaget no establece estadios globales, sino niveles progresivos de racionalidad en

las respuestas morales del sujeto, por los que este va pasando y van definiendo el desarrollo del juicio moral (Castilho, 2009).

Para Piaget (1932/1987), el comienzo del desarrollo moral en el ser humano se da en la infancia, a partir del juego infantil. En este contexto, la moral se equipara al respeto por un sistema de reglas del juego y, el origen de estas reglas se encuentra en las relaciones sociales, enfatizando la socialización del niño con su grupo de iguales (Payá, 2011). Las opiniones y derechos de los demás influyen en el desarrollo del juicio moral del niño a través del juego y la interacción con el grupo de iguales y con los adultos (Biang y Klett, 2015; Faigenbaum, Castorina, Helman y Clemente, 2003).

Piaget, en sus investigaciones sobre el desarrollo moral del niño en los juegos infantiles se centró, fundamentalmente, en cuatro aspectos: a) las reglas del juego; b) la práctica de la regla; c) la conciencia de la regla; y d) el realismo moral (Piaget, 1932/1987; 1933/2001):

- a) Las reglas del juego. Para Piaget, el juego infantil se entiende como un sistema de reglas cambiante que rige el comportamiento del niño. Así, la moral se define como un conjunto de reglas que tiene el individuo, por lo que la esencia de cualquier moralidad está en el respeto que las personas tienen por dichas reglas.
- b) La práctica de la regla. Piaget se centró en observar la manera en que los niños se comportaban durante sus juegos infantiles, según las reglas externas establecidas por los adultos, distinguiendo a su vez cuatro estadios:
 1. El estadio motor. Este estadio se caracteriza por la ausencia de reglas sociales que determinen el juego infantil. El niño juega de forma individualizada, según sus hábitos y son únicamente los aspectos motrices los que lo condicionan. Normalmente el niño se encuentra en este estadio hasta aproximadamente los dos años.
 2. El estadio egocéntrico. Generalmente, entre los dos y los cinco años el niño, que ya tiene más control motriz, juega únicamente para sí mismo. Juega solo y también con iguales, pero no le preocupa ni la

conducta de otros niños en los juegos ni las reglas externas establecidas.

3. El estadio de la cooperación. A partir de los seis años hay un salto importante en el comportamiento del niño en el juego, dejando atrás la falta de interés por las reglas y por la conducta de otros niños en los juegos compartidos. Ahora el niño necesita llegar a acuerdos cuando juega con otros, el juego se convierte también en algo social. Los niños, en este estadio, no conocen de forma totalmente clara las reglas del juego, aunque cuando juegan juntos se entienden entre ellos. Además, intentan dominarse unos a otros con el propósito de llegar a acuerdos en las reglas.
 4. El estadio de la codificación de las reglas. A partir de los 11 años, el niño, además de conocer completamente las reglas del juego, intenta respetarlas y jugar de forma cooperativa. Es también capaz de extrapolar las reglas de una situación concreta a otras situaciones, demostrando así la conciencia que ahora posee de las reglas.
- c) La conciencia de la regla. Piaget, además de estudiar cómo los niños practicaban las reglas asociadas a los juegos infantiles, también se centró en la conciencia que los menores tenían de las reglas del juego, diferenciando a su vez tres estadios (Basanta et al., 2002; Piaget, 1932/1987):
1. En el primer estadio, que se corresponde con el estadio motor de la práctica de la regla, la regla aún no es restrictiva. El niño no tiene conciencia de regla social, busca sus propios intereses en el juego y es la regla motriz la única que le impide realizar determinadas conductas.
 2. En el segundo estadio comienza la conciencia de la regla coercitiva. Se caracteriza por la conciencia de que las reglas, que provienen del exterior, concretamente de los adultos, son sagradas y eternas, por lo que el niño, en el caso de modificarlas o no cumplirlas, lo vivirá

como una transgresión. Este estadio se da, normalmente, entre los dos y los cinco años de edad, coincidiendo con el estadio egocéntrico en cuanto a la práctica de la regla.

3. El tercer estadio es el de la cooperación, y ocupa, en cuanto a la práctica de la regla, parte del estadio de la cooperación y todo el estadio de la codificación de las reglas. Las reglas ahora son racionales, ya no son leyes absolutas ni eternas, dejan de ser coercitivas, ya que están abiertas a modificaciones. El niño, libremente, toma la decisión de aceptar o no las reglas, puede llegar a acuerdos sobre las mismas, adaptarlas, etc.
- d) El realismo moral. Piaget se centra en estudiar cómo el niño considera los valores morales impuestos por los adultos, distinguiendo dos grandes fases, la heteronomía y la autonomía (Pérez-Delgado et al., 1996; Vargas, 2009), así como un estadio intermedio (Fuentes, Gamboa, Morales, Retamal y San Martín, 2012):
1. El niño, en la fase heterónoma, se siente obligado a respetar las reglas transmitidas por los adultos, su conducta se rige por algo externo al sujeto. En esta fase, que dura aproximadamente hasta los siete u ocho años, la moral se caracteriza por ser convencional, ya que responde a lo que se debe hacer, entendiendo que lo que se hace es porque es lo correcto, sin el planteamiento de la idoneidad en el comportamiento.
 2. Antes de llegar a la fase de autonomía, el niño pasa por un estado intermedio de cierto relativismo moral, basado en la cooperación entre iguales. En esta fase, el niño interioriza las reglas externas y pierde fuerza el peso del deber resultante del exterior.
 3. En la fase de autonomía, la moral se caracteriza por ser racional, el juicio moral del niño se hace autónomo, y se basa en un juicio reflexivo previo sobre las consecuencias de optar por una determinada conducta. Aquí la obligación de cumplir las reglas no

es algo externo al individuo, sino que el niño reconoce las necesidades de otras personas.

Piaget (1932/1987) concibe que el razonamiento moral resulta del desarrollo del pensamiento lógico, precisándose que el individuo avanza en su desarrollo cognitivo para que posteriormente avance moralmente (Palacios, González y Padilla, 2011). Ahora bien, para este autor, el comportamiento de los individuos no solo se ve influenciado por factores cognitivos, sino también por elementos afectivos, aunque su investigación se centra fundamentalmente en el juicio moral y no en las conductas o sentimientos morales (Piaget, 1932/1987; 1933/2001).

Desde el punto de vista piagetiano, la moralidad comienza en la infancia a través del juego, desarrollándose de forma paulatina un proceso que va desde lo interno del individuo (factores cognitivos) hacia lo externo (factores afectivos), en interacción con las reglas establecidas y las relaciones sociales. Por ello, Piaget resalta la importancia de observar las respuestas del niño ante las reglas establecidas, para poder identificar la progresión del desarrollo moral humano.

1.2 TEORÍA COGNITIVO-ESTRUCTURAL DEL DESARROLLO MORAL: LAWRENCE KOHLBERG

Kohlberg (1975) coincide con Dewey en el enfoque cognitivo-evolutivo del estudio de la moral, entendiendo que la base de la educación moral es la estimulación del pensamiento activo del niño a través de la presentación de problemas morales según las diferentes etapas. Sin embargo, Kohlberg consideró este enfoque excesivamente teórico, por lo que comienza a enfocar su investigación basándose en los estudios previos de Piaget sobre las etapas de razonamiento moral en niños. Al igual que Piaget, Kohlberg asume el punto de vista cognitivo en el desarrollo moral del sujeto, aunque se diferencia en la concepción evolutiva (Díaz-Serrano, 2015). Mientras que para Piaget cada estadio de desarrollo moral supone una manera diferente de equilibrio, Kohlberg subraya que cada estadio superior es mejor para el individuo, ya que este encuentra mayor equilibrio en sus interacciones sociales cuanto mayor es el estadio de desarrollo moral que alcanza (Grimaldo, 2012).

Para Kohlberg (1975) el juicio moral es la capacidad de los sujetos de tomar decisiones basadas en principios internos y actuar en concordancia con dichos principios. Las personas, según su razonamiento moral, valoran las normas sociales y actúan según sus propios juicios morales asimilando ciertos valores de su entorno y actuando según los mismos (Díaz-Serrano, 2015; Robles, 2011). El razonamiento moral es consecuencia del desarrollo gradual de los procesos cognitivos y consideraciones intelectuales (Decety, Michalska y Kinzler, 2012; Elorrieta-Grimalt, 2012; Renner y Wertz, 2015).

La teoría kohlbergiana entiende la competencia del juicio moral como un proceso en el que se relacionan los ideales morales, el razonamiento moral, la competencia moral y el comportamiento moral, de manera que el razonamiento moral y la competencia moral son los factores que impulsan las conductas morales en los sujetos (Desplaces, Melchar, Beauvais y Bosco, 2007; Narvaez, 2008; Villegas, 2004; Winterich, Aquino, Mittal y Swartz, 2013), como puede apreciarse en la Figura 5.

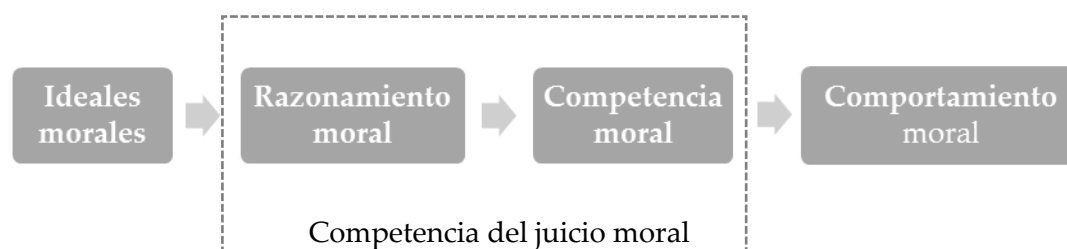


Figura 5. Factores involucrados en la competencia del juicio moral de Kohlberg (Desplaces et al., 2007).

Uno de los principales puntos de la teoría de Kohlberg (1992) es que entiende la moral como resultado de una sucesión ordenada y jerárquica de estadios en la que cada estadio supone una integración del anterior. Estos estadios no responden a un único modelo cultural, sino que el paso de un nivel a otro es resultado de la interacción del individuo con el entorno social (Cortés, 2002). Así,

la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral establece como este el resultado de tres niveles, englobando a su vez, cada uno de ellos, dos estadios (Barba, 2001; Castejón, Gilar y Pérez, 2009; Cortés, 2002; Frimer, Walker, Dunlop, Lee y Riches, 2011; Kohlberg, 1992; 2000; Kohlberg y Hersh, 1977; Linde, 2009).

El primer nivel es el preconvencional, caracterizado por la actuación egoísta del niño, el cual se guía en términos de las consecuencias que su conducta, buena o mala, correcta o incorrecta, tendrá para él mismo. Este nivel se divide, a su vez, en dos estadios:

1. El estadio uno o estadio heterónomo. En él, el niño actúa solo por miedo al castigo, orientando su conducta a la obediencia de la autoridad de los adultos.
2. El estadio dos o estadio hedonista-instrumental o individualista-instrumental, en el que el niño actúa de forma correcta cuando satisface sus intereses.

El segundo nivel es el convencional, y se da cuando el niño no sólo actúa en base a sus necesidades, sino que su conducta también está determinada por las consecuencias que puede tener para su familia, iguales o grupo al que pertenece. El nivel convencional se divide, a su vez, en dos estadios:

1. El estadio tres o estadio de intercambio o de la normativa interpersonal, es aquel en el que el sujeto orienta su conducta por él y por los demás, en búsqueda de la aprobación social.
2. El estadio cuatro o estadio de la coherencia y del sistema social, en el que el individuo actúa según el sistema social de leyes, teniendo en cuenta el bienestar social y no sus propios intereses. Las personas, en este estadio, cumplen las obligaciones acordadas.

El tercer y último nivel es el postconvencional o nivel de principios, en el que el individuo realiza una clasificación de los valores que tienen validez para él, aplicándolos en su conducta sin dependencia de la autoridad externa o las tendencias sociales del momento. Asimismo, este nivel se subdivide en dos estadios:

1. El estadio cinco o estadio del contrato social o de los derechos humanos. En este estadio, el sujeto orienta su conducta al cumplimiento de los derechos que tienen las personas implicadas, motivado por un sentimiento de obligación y compromiso hacia los demás.
2. El estadio seis o estadio de los principios éticos universales. El último estadio es el superior y, una vez alcanzado, la persona se rige por los principios morales universales. Este funcionamiento moral elevado se manifiesta cuando las personas anteponen los valores más altos por encima de sus propias inclinaciones personales.

El paso de un nivel a otro, con sus correspondientes estadios, da lugar al desarrollo moral, produciéndose, en cada uno de los niveles un cambio de respuesta social (Kohlberg, 1992). En el primer nivel, la respuesta social es egocéntrica e individualista, ya que el sujeto no reconoce el punto de vista de otras personas; en el segundo nivel la respuesta es social, puesto que el sujeto tiene una perspectiva de relación con los demás y con el sistema en el que se inserta; y el tercer nivel se caracteriza por tener una respuesta moral. Además, cada nivel de desarrollo moral es irreversible respecto a los anteriores. El sujeto, según avanza a través de los estadios, puede hacer juicios morales superiores, respecto a lo que valora como justo en una situación concreta (Barba y Matías, 2005).

Kohlberg establece que los estadios son universales, pero ello no significa que todo el mundo alcance los estadios superiores, aunque cada uno de los niveles de desarrollo moral suele ser característico de una edad determinada (Palomo, 1989). El nivel preconvencional se daría en niños menores de nueve años; el nivel convencional es propio de niños con edades a partir de los nueve años hasta la adultez; y el nivel postconvencional lo alcanzan determinados adultos (Tabla 4). Con el objetivo de explicar el proceso de desarrollo moral de principio a fin, Kohlberg comienza a investigar el juicio moral en niños, para posteriormente ampliar la edad de los sujetos hasta llegar a población adulta (Basanta et al., 2002).

Tabla 4

Niveles, estadios, tipo de respuesta y edades en la teoría kohlbergiana (1992)

Nivel	Estadios	Respuesta social	Rango de edad
1. Preconvencional	1. Heterónomo 2. Hedonista-instrumental	Egocéntrica	Menos de nueve años
2. Convencional	3. De intercambio 4. Del sistema social	Social	Desde los nueve años hasta la adultez
3. Postconvencional	5. Del contrato social 6. Principios éticos universales	Moral	Determinados adultos

Kohlberg, para la medición de los cambios en la lógica del razonamiento moral de los sujetos, y con el objetivo de determinar su nivel de desarrollo moral, utiliza el *Moral Judgment Interview* (MJI), una entrevista semi-estructurada, donde los sujetos emiten juicios sobre determinadas historias hipotéticas (Linde, 2009; Patenaude, Niyonsenga y Fafard, 2003; Turiel, 2008). Estas historias plantean situaciones que engloban dilemas morales relacionados con valores como la equidad, la justicia o la lealtad, entre otros. En este contexto, los dilemas morales se perfilan como un elemento fundamental para fomentar la discusión en las entrevistas realizadas a los sujetos (Blatt y Kohlbert, 1975), puesto que la persona entrevistada se sitúa ante una situación de conflicto de valores, complejo y significativo, teniendo que decidir y dar argumentos que le llevan a elegir un valor y no otro (Blatt y Kohlberg, 1975; Cohen, Panter, Turan, Morse y Kim, 2014; Cortés, 2002). Este escenario de conflicto implica que el sujeto construya de forma progresiva el significado de los valores y decida de acuerdo con los mismos

(Mestre-Escrivá, Pérez-Delgado y Samper, 1999). Para Kohlberg, el sujeto alcanza la madurez moral cuando es capaz de resolver los dilemas morales en base a los principios morales universales. En las entrevistas utilizadas por Kohlberg, las respuestas de los sujetos se evalúan por el grado en el que éstos se aproximan o se alejan al último nivel de desarrollo moral, al ser el que determina el funcionamiento moral más elevado (Aguirre, 2009).

A partir de las investigaciones de Kohlberg, la moral comienza a considerarse un dominio psicológico consciente, responsable de regular los juicios propios y las conductas sociales sobre lo que se entiende como correcto y como incorrecto, así como las normas que garantizan el respeto a los derechos, basados en la noción de justicia de cada sujeto (Lucena, Pereira y Rique, 2015; Yáñez-Canal, Fonseca y Perdomo, 2012). El punto central de la teoría kohlbergiana es la consideración de la justicia como epicentro del razonamiento y del desarrollo moral (Eisenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy y Shepard, 2005; Graham y Haidt, 2010; Xu, Caldwell y Anderson, 2016).

Son varias las aportaciones principales de las investigaciones de Kohlberg sobre el desarrollo moral. La moralidad humana se entiende como el resultado del recorrido del sujeto por una serie ordenada de estadios, de manera que los estadios superiores representan un razonamiento moral superior. Por otro lado, Kohlberg resalta la importancia de los procesos cognitivos en la formación de la competencia del juicio moral, fundamentados en la noción subjetiva de justicia. Sin embargo, la teoría kohlbergiana no tiene demasiado en cuenta otros aspectos, como la interacción social o los aspectos afectivos en el desarrollo moral de los sujetos.

1.3 TEORÍAS DEL DESARROLLO MORAL BASADAS EN LA TEORÍA DE KOHLBERG

Tras los planteamientos de Kohlberg, surgen posturas que, aunque se basan en su teoría, realizan una crítica a sus postulados aportando nuevos elementos a la teoría original. Este es el caso de la teoría neo-kohlbergiana o teoría de los esquemas morales de Rest (1979) y de la teoría de Lind (1978), quienes aportan

nuevas perspectivas con un cariz más amplio e integral en el estudio del desarrollo moral humano (Castro, 2014). Tanto Rest como Lind, partiendo de la teoría de Kohlberg, desarrollan instrumentos para evaluar cómo y por qué las personas hacen juicios morales, en base a las respuestas dadas ante determinados dilemas morales presentados (Black y Reynolds, 2016).

1.3.1 Teoría de los esquemas morales de James Rest

Kohlberg y Rest, aunque coinciden en múltiples aspectos, sus modelos se interpretan desde diferentes perspectivas. Para Kohlberg, el desarrollo y conducta morales están estrechamente ligados al desarrollo cognitivo, mientras que para Rest, aunque parte de la cognición en el estudio de la moralidad, el comportamiento moral humano es un acto más complejo, en el que resalta aspectos afectivos en el mismo (Bergman, 2002; Rest, Narvaez, Thoma y Bebeau, 2000; Okey, Halim y Bint, 2015). La teoría del desarrollo moral de Kohlberg se centra, principalmente, en aspectos de juicio moral, no explicando adecuadamente las capacidades necesarias para que la persona lleve a cabo dichos juicios (Hannah, Avolio y May, 2011). Sin embargo, en la teoría de Rest se resalta la autonomía de cada persona a la hora de elegir en cuestiones ligadas a obligaciones, así como la utilización de diferentes tipos de pensamiento en las decisiones que engloban dilemas morales y no únicamente centrado en la noción de justicia (Zerpa, 2007). En este sentido, la noción de justicia no lo es todo en el desarrollo y conducta morales, sino que se entiende como algo subordinado a cuestiones afectivas, tales como la empatía (Rest, 1979; 1981).

Por tanto, la conducta moral de un sujeto es consecuencia de la confluencia entre aspectos cognitivos y afectivos, siendo el resultado de cuatro componentes o procesos internos que en conjunto dan lugar, externamente, al comportamiento moral observable (Rest, Narvaez, Thoma y Bebeau, 1999b). Es lo que se conoce como *four component model* (FCM) o modelo de los cuatro componentes de Rest (Bebeau, 2002). Estos componentes deben llevarse a cabo adecuadamente, de forma lineal (Figura 6) para producir la conducta moral (Bergman, 2002; Hannah et al., 2011; Rest, 1983; 1984), siendo los que se establecen a continuación:

- Componente 1: Sensibilidad moral. Este proceso implica que el sujeto interprete una situación concreta y sea consciente de que existe un problema moral, a través de procesos como la empatía, determinando cómo su comportamiento puede afectar a otras personas.
- Componente 2: Ideal o juicio moral. En este momento, la persona formula el ideal moral para dicha situación, por lo que debe decidir las acciones más adecuadas a seguir ante el problema moral frente al que se encuentra.
- Componente 3: Motivación moral. Este proceso conlleva que el sujeto decida sobre seguir el ideal moral o bien optar por otros valores que implican otros comportamientos.
- Componente 4: Acción moral. Implica la persistencia en la tarea moral, es decir, poner en práctica lo que el sujeto considera que debe hacer, actuando e implementando la decisión moral tomada previamente.

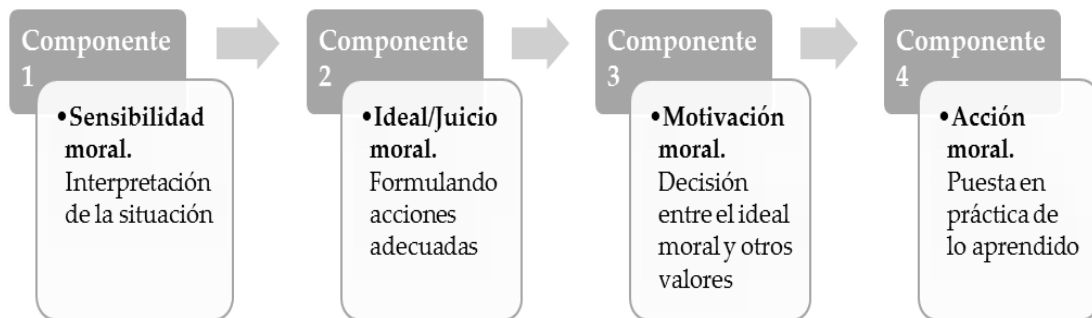


Figura 6. Componentes de la teoría de la moralidad de Rest (1983; 1984).

El estudio del desarrollo moral humano desde la teoría de Rest tiene como punto central, la sustitución de los estadios del desarrollo moral de Kohlberg por la existencia de esquemas morales relacionados con tres categorías de estructuras cognitivas (Rest et. al, 2000; Sánchez-Herrera y Palomo, 2014). Desde el punto de

vista de Rest, no existe una sucesión inflexible de los estadios en el desarrollo moral de las personas, sino que el sujeto resuelve los conflictos morales a través de esquemas morales propios. Estos esquemas son categorías de estructuras cognitivas, creados a partir de los conocimientos previos que posee, dotando a la parte social de la moralidad de más peso en la formación del desarrollo moral en el individuo (Barba, 2002; Ramírez, Zerpa e Intrigo, 2008).

Así, desde la teoría de Rest se presentan tres esquemas morales en cierto modo equivalentes con los estadios y niveles de Kohlberg, como se muestra en la Tabla 5 (Narvaez y Bock, 2002; Prehn, Korczykowski, Rao, Fang y Detre, 2015; Rest et al., 1999a). Los tres esquemas planteados por Rest son los que siguen:

1. Esquema de interés personal o primario. El niño, cuando actúa a través de este esquema, lo hace movido por las consecuencias que puede generar su conducta, únicamente por su interés, en grupos de reciprocidad, incluyendo a otros que son conocidos.
2. Esquema de mantenimiento de normas. Alrededor de los 12 años el niño descubre la sociedad y comienza a orientar su comportamiento hacia la manera en que otros pueden cooperar con él, por lo que la respuesta moral se caracteriza por una reciprocidad parcial de la sociedad.
3. Esquema postconvencional. El individuo actúa de forma moral en base a ideales compartidos y recíprocos, susceptibles de ser debatidos. Se orienta hacia los derechos, primando el ideal moral y el alcance incluye a toda la sociedad.

En base a esta concepción en la década de los setenta nace el *Defining Issues Test* (DIT) como un instrumento para evaluar el desarrollo moral (Rest, 1979), y que años más tarde fue revisado en la segunda versión del DIT o DIT2 (Rest et al., 1999b). Este instrumento, desarrollado por Rest como alternativa a la entrevista moral de respuesta libre de Kohlberg, se compone de una serie de historias que presentan, cada una de ellas, un dilema sociomoral hipotético que pretende generar en el sujeto situaciones de conflictos cognitivos entre determinados valores, con el fin de identificar el nivel de desarrollo moral alcanzado por el

individuo (Rest et al., 1999b; Zerpa y Ramírez, 2004). Se trata de uno de los instrumentos de medida del desarrollo moral más utilizados a nivel internacional (Aquino y Reed, 2002). Está diseñado con una variedad de variables de confusión, para recoger información sobre el reconocimiento o comprensión y la evaluación o preferencias morales del sujeto, centrándose en la medición de un aspecto del desarrollo moral, el juicio moral o componente dos (Gibbs, Basinger, Grime y Snarey, 2007; King y Mayhew, 2002; Narvaez y Bock, 2002), evaluado según la línea de acción que sigue el sujeto, así como el razonamiento que sostiene su elección (Zerpa y Ramírez, 2004).

Tabla 5

Correspondencia de los esquemas de la teoría de Rest con los niveles y estadios de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg

1. Esquema de interés personal o primario	1. Preconvencional	2. Hedonista-instrumental	Hasta los 12 años
2. Esquema de mantenimiento de normas	2. Convencional	3. De intercambio 4. Del sistema social	A partir de los 12 años
3. Esquema Postconvencional	3. Postconvencional	5. Del contrato social 6. Principios éticos universales	Adulthood

El DIT se compone, inicialmente, de seis historias, pudiendo encontrar una versión abreviada con tres historias y la versión actualizada (DIT2) con cinco (Mayhew, Pascarella, Trolan y Selznick, 2015). En el DIT, en cualquiera de sus

versiones, los sujetos en lugar de expresar verbalmente la respuesta a los hipotéticos dilemas morales, como ocurría en las entrevistas de Kohlberg, realizan una clasificación en términos de importancia (Cáceda, James, Gutman y Kilts, 2015; O'Flaherty y McGarr, 2014). Además, está diseñado de manera que los dilemas morales planteados exigen que los sujetos tomen decisiones, ya que, tras leer cada historia, deben elegir cuál de las dos acciones posibles debería tomar el protagonista, pudiendo distinguir dos partes en este instrumento (Bernacki y Jaeger, 2008; Casas, Sabogal y Suárez, 2011; García-Alandete y Pérez-Delgado, 2005; Mayhew et al. 2015):

En la primera parte, tras presentar la historia, se plantean 12 preguntas relacionadas con cada una de las historias, con opciones de respuesta múltiple de una única respuesta posible. El individuo tiene que evaluar cada pregunta en una escala de cinco puntos (de muchísima importancia a ninguna importancia), con el objetivo de justificar la resolución del dilema planteado. Con ello se sitúa a la persona en un estadio de desarrollo moral de Kohlberg (todos excepto el estadio uno, pues los sujetos situados en dicho estadio no pueden responder al instrumento).

En la segunda parte de la prueba, el sujeto debe seleccionar cuatro de las opciones anteriormente planteadas para cada dilema, que considere más importantes, jerarquizándolas de más importante a menos importante, estableciendo con ello una escala de valores. Una vez finalizado el proceso de elección de respuestas, se calcula el índice de razonamiento moral de principios o Índice P, expresado en tanto por ciento, que mide los estadios 5 y 6 del nivel postconvencional establecidos por Kohlberg e indica la importancia que la persona concede a los principios morales más avanzados en cada dilema social (Pérez-Olmos y Dussán, 2009; Rest, 1986). El índice de razonamiento moral o Índice P se considera la puntuación más importante del DIT, ya que está diseñado principalmente para medir el razonamiento moral postconvencional (Nuévalos, 2003).

A modo de conclusión, el desarrollo moral para Rest es un proceso complejo, que no puede entenderse únicamente desde un punto de vista

cognitivo o evolutivo. Si bien es cierto que concibe el desarrollo moral como un proceso compuesto por componentes internos que dan lugar a la conducta moral, contempla los esquemas cognitivos como creaciones a partir del conocimiento que el sujeto adquiere por interacción social, resaltando la parte afectiva como fundamental para el desarrollo moral humano.

1.3.2 Teoría del aspecto dual (cognitivo-afectivo) de Georg Lind

Al igual que Rest (1979), Lind (1978) se basa en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la formulación de lo que se conoce como la teoría del aspecto dual. Lind (1999; 2000a) asume la definición de competencia de juicio moral de Kohlberg, entendida como la capacidad de las personas para tomar decisiones morales, de acuerdo con principios morales internos y actuar de acuerdo con los mismos. Sin embargo, Lind (2000b) se diferencia de Piaget y Kohlberg coincidiendo con Rest en la premisa de que el juicio moral es un tipo de comportamiento humano basado en dos aspectos diferenciados, el cognitivo y el afectivo. Asimismo, Lind (2000c) entiende que el aprendizaje moral es un proceso que dura toda la vida, pudiendo retroceder incluso si el sujeto no recibe educación o si esta se detiene antes de que alcance un determinado nivel de desarrollo moral. Este es otro punto en que discrepa de las teorías de Piaget y Kohlberg, ya que estos autores entienden el desarrollo moral como un proceso que avanza de manera progresiva (Zerpa, 2007). Para Lind (2000c), el desarrollo moral solo puede tener lugar cuando el individuo ha adquirido cierto grado de competencia moral ya que, si este punto no es alcanzado, las personas evitarán realizar tareas morales complejas y sus habilidades no se desarrollarán más, perdiendo a la larga sus competencias morales.

A partir de todas estas consideraciones, Lind desarrolla la teoría del aspecto dual del juicio moral, abordando de manera más completa el estudio del juicio moral, al entender que los componentes cognitivos y afectivos son elementos simultáneos necesarios para tomar decisiones morales (Lind, 2000b). Según Lind (2011), dichos componentes se han considerado, tradicionalmente, como dominios humanos separados, situados en diferentes áreas del cerebro y evaluables a través

de distintos instrumentos, cuando en realidad el comportamiento humano se compone de parte afectiva y de parte cognitiva. En la teoría del aspecto dual del juicio moral, Lind enfatiza las diferencias individuales, donde la moral no puede entenderse sin tener en cuenta dos aspectos inseparables de la misma: los principios morales de cada sujeto y la competencia de cada persona para actuar moralmente (Prehn et al., 2008). Así, Lind se centra en la medición de las competencias morales, las cuales entiende como cruciales para cerrar la brecha existente entre los ideales y los actos morales, es decir, entre el juicio y la acción moral, así como para poder seguir manteniendo las democracias modernas basadas en la promulgación de ideales morales compartidos (Haste, 2002).

Con el objetivo de medir la competencia moral y las orientaciones o preferencias morales y generar un índice de competencia, Lind desarrolla el *Moral Judgment Test* (MJT), un instrumento de evaluación de los componentes cognitivos y afectivos de los juicios morales de los sujetos entrevistados (Durieza y Van Hielb, 2002; Lind, 1999). Dicho instrumento a partir de 2013 pasa a denominarse *Moral Competence Test* (MCT), ya que el autor considera la competencia moral como un rasgo humano más persistente que el juicio moral, el cual considera efímero. El MCT, que ha sido utilizado internacionalmente en estudios educativos y del desarrollo (Palacios et al., 2003; Von Grundherr, Geisler, Stoiber y Schäfer, 2016), mide los dos componentes del juicio moral, a través de dos puntuaciones (Lind, 2006a; 2008; Lind y Novak, 2015):

1. La competencia moral (componente cognitivo), representada por la puntuación obtenida en el Índice C. Esta puntuación, que va de 1 a 100, es el índice principal del MCT.
2. Las orientaciones o preferencias morales (componente afectivo), es decir, las actitudes de cada persona hacia cada estadio de desarrollo moral establecidos por Kohlberg.

El MCT sigue la línea piagetiana de entender los aspectos afectivos y los aspectos cognitivos como distintos, pero no separables (Lind, 2013a). Esta es una de las principales características de dicho instrumento, ya que evalúa la cualidad o competencia moral del sujeto, distinguiéndola de la evaluación de las actitudes

morales, siendo este último proceso el únicamente contemplado en los instrumentos utilizados por Kohlberg y Rest (Casas et al., 2011; Zerpa, 2007). Por otro lado, Lind (1999) realiza una crítica de los dilemas morales empleados por Rest, al considerarlos como historias muy académicas, ante lo que propone utilizar dilemas morales más actuales, relacionados con el contexto real de los sujetos entrevistados (Pinedo, 2015). El MCT es un instrumento más corto en comparación con el DIT de Rest, puesto que contiene dos historias breves con un dilema moral cada una de ellas, el dilema de los trabajadores y el dilema del médico. El MCT presenta, para cada una de las dos historias, doce argumentos, seis de ellos redactados como preguntas que posicionan al lector a favor de la decisión y seis en contra de la misma. Cada una de las dos historias contiene tres preguntas (Lind, 1999):

1. Una pregunta general sobre el nivel de acuerdo o desacuerdo de la actuación de los protagonistas de cada historia.
2. Una pregunta referida al grado de acuerdo del lector con la conducta de los protagonistas de la historia, presentada a través de seis argumentos.
3. Una tercera pregunta, esta vez referida al grado de acuerdo del lector en contra de la conducta de los protagonistas, presentada también a través de seis argumentos.

La persona entrevistada, a través de la elección de una de las cinco opciones de respuesta posibles (de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo), debe juzgar lo buena o mala que fue la decisión del protagonista de la historia. Se pretende obtener una medición de la competencia moral lo menos ambigua posible, ya que cualquier elección que tome la persona entrevistada le lleva a entrar en un conflicto con alguna norma de conducta.

El MCT plantea, a su vez, tres niveles de dificultad (Lind, 1999; 2011):

1. El nivel de dificultad más bajo es aquel en que el sujeto debe tratar con los argumentos expuestos en el instrumento, yendo más allá de las opiniones que tenga.

2. En el segundo nivel de dificultad, los sujetos deben reconocer que los argumentos expuestos en el instrumento se contradicen con sus opiniones morales. En este nivel, las personas con escasa competencia moral aceptarían todos los argumentos a favor de la opción elegida, sin embargo, cuando comienzan a aceptar argumentos a favor de la opción no elegida es cuando comienza a demostrarse el desarrollo de la competencia moral.
3. El tercer nivel de dificultad es el que la mayor parte de los participantes no logran superar. En él deben hacer juicios morales independientes a los argumentos opuestos a su opinión sobre el dilema moral.

A su vez, el MCT está basado en el método Konstanz de discusión de dilemas (*Konstanz method of dilemma discussion, KMDD*), diseñado por Lind en 2003. El KMDD parte del método de discusión de dilemas creado por Blatt y Kohlberg, entendiendo la discusión de dilemas como un proceso deliberativo realizado en grupo con el objetivo de desarrollar la competencia moral de los sujetos (Blatt y Kohlberg, 1975; Lind, 2006b). En este sentido, Lind, basándose en la experiencia de dichos autores, reformula y modifica diversos aspectos del método de discusión de dilemas morales, aportando sus conocimientos de psicología del aprendizaje con el propósito de crear un método más efectivo (Lind, 2003). El KMDD pretende una utilización de dilemas morales más eficaz, a través de una medición más válida. Para ello se utilizan dilemas semi-reales, de corte educativo, los cuales provocan un verdadero conflicto moral en los sujetos, con el fin de crear un entorno óptimo para fomentar el aprendizaje moral, esto es, se pretende que el sujeto pueda enfrentarse a una situación moral parecida en su vida real (Robles, 2011).

El KMDD ha sido diseñado para facilitar la libre deliberación moral y el discurso, y para mantener la atención y la motivación del aprendizaje en un nivel óptimo, una sesión de discusión de dilema se mantiene en un nivel proximal de aprendizaje a través de fases alternas de apoyo y desafío, que cambian rítmicamente cada 10 minutos. De manera general, las sesiones de discusión de

dilemas morales a través del KMDD presentan la siguiente estructura (Lind, 2005; 2006b; Szopka y Bardziński, 2011):

1. El entrevistador lee en voz alta la historia y la distribuye por escrito a todos los participantes, que vuelven a leerla en voz baja. Se pregunta a los participantes si consideran que hay un dilema moral en la historia y por qué. Además, el entrevistador no opina en ningún momento sobre el dilema moral, y utiliza el tiempo que precisen los participantes para la aclaración de las dudas surgidas sobre los dilemas morales.
2. Los participantes desarrollan la solidaridad en reuniones de grupos pequeños que forma el entrevistador, comentando si creen que la solución es correcta o incorrecta. Posteriormente se inicia la discusión entre los grupos creados. Después del debate, los sujetos deben dar su opinión sobre los argumentos dados por los demás compañeros.
3. Se cierra con una fase final de evaluación de la sesión en la que el entrevistador pregunta a los participantes sobre el aprendizaje moral de la sesión, con preguntas del tipo “¿qué has aprendido?”

Utilizado en muchos programas educativos, se comprobó que los alumnos, tras la asistencia y participación en grupos de discusión de dilemas morales a través del KMDD, se mostraron más motivados para aprender (Lind, 2005; 2006b), produciéndose en los mismos un mayor efecto en el juicio moral en comparación con el método tradicional de Blatt y Kohlberg (Lind, 2015).

Lind realiza una aportación fundamental al campo de la educación con sus investigaciones sobre desarrollo moral humano. Entendiendo que la educación es un factor determinante para el desarrollo moral en los sujetos, y que este puede incluso retroceder si no se sigue propiciando educación, abre un campo lleno de posibilidades para educadores y profesores de todas las etapas educativas que pretendan fomentar el aprendizaje moral y la adquisición de valores en el alumnado.

2. LOS VALORES

El desarrollo moral se compone de una doble dimensión. Por un lado, la dimensión interna o de la conciencia, referida a los valores y principios que tiene la persona y, por otro lado, la dimensión externa o de las directrices morales, entendida como la puesta en práctica de dichos valores en las relaciones con los demás (Walker y Pitts, 1998). Por tanto, se entiende que la moralidad humana depende en gran medida de una serie de valores que los seres humanos adquieren en sus relaciones sociales (Lake et al., 2015).

Tal y como establece Kohlberg, los sujetos que llegan a niveles superiores de desarrollo moral son capaces de tener comportamientos regidos por valores como el compromiso social, dejando de lado sus intereses personales y actuando por el bien de la sociedad. La personalidad moral construida contribuirá a que las personas puedan crear un sistema de valores de forma racional y autónoma (Martínez et al., 2002). Aquí reside la importancia de los valores, donde la elección y puesta en práctica de los mismos se convierten en la guía que rige la conducta humana.

El debate sobre la permanencia y vigencia de los valores no es un aspecto único ni característico de la sociedad actual. Desde la Grecia Clásica, el ser humano se ha preocupado por los valores, encontrando, según el periodo de tiempo en el que se sitúe, diferentes códigos axiológicos que guían la conducta social (Díaz, 2001). Actualmente, los avances científicos y tecnológicos de las sociedades contemporáneas están trayendo aparejados consigo una preocupante crisis de valores (Indurkha y Misztal-Radecka, 2016; Myrzaly y Abdirajymova, 2014). Ante esta situación, la sociedad se enfrenta a una gran controversia moral, donde los seres humanos, en muchas ocasiones se sitúan en un escenario social con sentimientos de pérdida y soledad (Duch y Mèlich, 2004; Guan, 2014; Marta y Serio, 2014).

Se está produciendo un deterioro de las estructuras de acogida del ser humano, las cuales han dejado de lado parte de su misión en sus transmisiones legítimas, hecho que dota de cierto grado de inseguridad a las personas que ya no

tienen puntos de referencia para orientarse (Duch, 2002). Las instituciones tradicionales presentan dificultades en su capacidad para la transmisión de valores y pautas de comportamientos deseables, encontrando cierta inestabilidad debido a que los antiguos valores han perdido consistencia en su capacidad orientativa, y los nuevos no se han alzado aún con la fuerza necesaria para orientar a los individuos (Ortega y Mínguez, 2003). Ante esta crisis de valores, estos se convierten en objeto de revisión y juicio crítico, para decidir los valores que permanecen y, por el contrario los que pierden su vigencia (Elzo, 2002). En un breve periodo temporal, la sociedad ha asistido a un profundo cambio en los valores de referencia (Álvarez y Rodríguez, 2008). Valores tales como la generosidad o el respeto han entrado en crisis, ensalzándose otros como la fama y la apariencia física como valores emergentes (Tavares et al., 2016). Al desaparecer ciertas creencias universales compartidas, el ser humano se encuentra huérfano de modelos de socialización, resultando complicado encontrar un nuevo rumbo que le oriente en su conducta y constituya un punto de encuentro en la sociedad (Ortega y Mínguez, 2001a). Se hace imperativo propiciar una cultura que se asiente en unas transmisiones reflexivas y armonizadoras que capaciten al ser humano para hacer de su vida una convivencia, recuperando la confianza sin caer en el frenético ritmo social de nuestros días (Duch, 2004).

El ser humano llega al mundo como realidad educable, abierta, unitaria y social, con la doble tarea de hacerse a sí mismo y hacerse miembro de una sociedad determinada asumiendo la cultura que le es propia (Llopis y Ballester, 2001). Para ello, precisa de un conjunto de transmisiones, realizadas a través de las estructuras de acogida, las cuales le permitirán, entre otros, insertarse, ser reconocido en su comunidad y socializarse (Duch, 2010; Sola-Morales, 2016). A través del proceso de socialización, las personas interiorizan valores y formas de conducta socialmente admitidas para el ajuste y buen funcionamiento social (Musitu y García, 2016), constituyendo los valores para la formación de la identidad de grupo al que pertenecen (Cunha, Martins, André, Albuquerque y Cunha, 2016).

2.1 IMPORTANCIA DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN PARA LA ADQUISICIÓN DE LOS VALORES

2.1.1 Concepto de socialización

La socialización puede entenderse como el proceso por el que se transmiten los valores y los comportamientos sociales a los miembros de una determinada comunidad, a través del cual aprenden conocimientos específicos y desarrollan sus potencialidades y habilidades necesarias para una participación adecuada en la vida social (Andréu, 2003). Para Llopis y Ballester (2001), la socialización es el proceso de transmisión de conocimientos, valores, normas, actitudes y comportamientos de un grupo social a sus miembros, con el objetivo de favorecer su desarrollo. En este sentido, la socialización actúa como mediador entre los seres humanos, predispuestos hacia la adquisición de los valores y el desarrollo de la moralidad (Cameron, 2011). Las personas quedan inmersas en un mundo de relaciones e interacciones con consecuencias en la afectividad, los valores y actitudes, así como el comportamiento de cada sujeto, internalizando los mecanismos normativos implícitos de la realidad social que les rodea (Vielma, 2003). Por ello, no puede entenderse la socialización sin tener en cuenta el ecosistema comunicativo en el que se inserta la persona (Duek, 2010).

A través de la socialización, las personas interiorizan determinadas formas de convivencia y pautas de comportamiento del entorno sociocultural, hasta llegar a sentirse miembros de la sociedad que les acoge (Palacios y Rodrigo, 2014). De este modo, el fin último de la socialización es que la persona asuma como guía de su comportamiento los principios socialmente valorados, es decir, que adopte un sistema de valores que le sirva de filtro para evaluar la aceptabilidad de su comportamiento en el medio social que le rodea (Altarejos, Bernal y Rodríguez, 2005). Los valores permiten, en una determinada cultura, clarificar lo que se debe potenciar para que las personas que se integran en la misma se desarrollen y perfeccionen (Celorio y López, 2007).

Así, la socialización es un proceso que engloba tres aspectos fundamentales: en primer término, se da a lo largo de toda la vida del sujeto, por lo que facilita su

ajuste a nuevas situaciones vitales así como a su entorno social; en segundo lugar es un proceso bidireccional, en el que la sociedad influye en el individuo y a su vez este influye en la sociedad; y por último constituye un fenómeno a través del cual se desarrolla la identidad personal y social, otorgándole a cada ser humano el sello distintivo frente a los demás miembros de la comunidad (Aguirre, 2000).

La socialización es, por tanto, un proceso imprescindible para la transmisión y adquisición de valores en las personas. De las relaciones que los sujetos tengan con los demás dependerá, en gran medida, el comportamiento moral y la escala de valores que guiará la conducta de las personas.

2.1.2 Principales agentes de socialización

La sociología clásica trató de conceptualizar los cambios producidos en los procesos de socialización, distinguiendo dos tipos de socialización, la socialización primaria y la socialización secundaria (Flaquer, 1998). La socialización primaria se entiende como el proceso, llevado a cabo principalmente por la familia, por el cual se transmiten valores básicos y necesarios (por ejemplo las identificaciones de género y de parentesco o los principios elementales del sistema axiológico), con el objetivo de alcanzar la integración del niño en la sociedad. Tras la socialización primaria ocurre la socialización secundaria, cuyo agente principal es la escuela, seguido de otros como el grupo de iguales o el mundo laboral. El objetivo de esta socialización es transmitir conocimientos técnicos y científicos que facilitan que el sujeto pase a formar parte de la sociedad en un sentido más amplio y abierto. Esta socialización ayuda a afianzar el desarrollo y comportamiento de la persona, iniciado en la familia con la socialización primaria (Pourtois y Desmet, 2006).

2.1.2.1 La socialización primaria o socialización familiar

Desde su nacimiento, el ser humano encuentra en la familia la primera estructura de acogida, en la que se realiza una acción educativa que configura un entorno donde actitudes, ideas y valores se aprenden y se intercambian (Duch y Mèlich, 2012; Elzo, 2003; Musitu, 2006). El modo en que los niños se socializan

depende de las personas que les facilitan el proceso socializador, por lo que se subordinan, en gran medida, al rol que los padres adoptan como elemento coadyuvante para su desarrollo (Duek, 2010). En este sentido, la familia juega un papel decisivo para el futuro establecimiento de una determinada escala de valores en el sujeto, ya que cada familia se mueve por un sistema de valores establecido, y en función de este actúa de una manera o de otra (Barni, Ranieri, Scabini y Rosnati, 2011; Cánovas, 2008). Ahí es donde se establece el carácter fundamental de la familia en la historia de todos los individuos, como elemento esencial de la sociedad desde siempre, siendo el punto de referencia del proceso de civilización humana y el requerimiento para humanizar a todas las personas (Donati, 2003).

Las relaciones interpersonales que se dan en la convivencia cotidiana de las familias hacen que esta sea una comunidad de personas, convirtiéndose en una escuela de socialización (Altarejos et al., 2005; Torralba, 2004). La familia se erige como un escenario primordial para el desarrollo y maduración del niño, preparándole para interactuar con el contexto social a través de la interiorización de valores, normas y comportamientos (Andréu, 2003; Bernal, 2016). Para Rodrigo y Palacios (2014), los progenitores a través de las estrategias de socialización, moldean con sus intervenciones las conductas que consideran apropiadas para los hijos en cuanto a su desarrollo y en cuanto a su integración social.

La socialización primaria es un proceso complejo que pretende convertir a los niños en verdaderos miembros de la sociedad, cumpliendo con un triple objetivo: configurar la personalidad individual del niño en la interacción con los demás miembros de la familia; transmitir valores y contenidos de la cultura propia; e integrar al niño en el sistema social (Martín, 2000). Al respecto, Musitu (2006) contempla cuatro grandes objetivos de la socialización familiar:

1. El control del impulso. Es en la infancia donde normalmente se establece la capacidad para la autorregulación, mediante del proceso de socialización de los padres, hermanos e iguales.

2. Preparación y ejecución de roles. A través de la socialización familiar, los niños aprenden roles en la familia, roles relacionados con el género y roles en el juego con los iguales. Más adelante, en la adolescencia y la adultez, a través de la familia se interiorizan roles que tienen que ver con las relaciones, la vida en pareja o la paternidad/maternidad.
3. El cultivo de fuentes de significado. O lo que es lo mismo, lo que es importante. Estas fuentes de significado normalmente son creencias religiosas que intentan explicar el origen de la vida, lo que hay tras la muerte del ser humano, etc. Aunque es común denominador que todas las personas pretendan dar sentido a sus vidas, este objetivo de socialización encuentra fuentes muy diversas en cuanto a la cultura en la que se inserta una familia.
4. El desarrollo de un sistema de valores. Los valores se refieren a una concepción personal de lo deseable, una meta estable y amplia que guía la conducta y ayuda a interpretar el mundo.

Esta socialización se trata de un proceso bidireccional y de un proceso dinámico. Por un lado, es un proceso bidireccional puesto que las acciones y los comportamientos de todos los componentes de la unidad familiar influyen en los demás, de acuerdo con su particular modo de vida, el cual está influenciado a su vez por la sociedad a la que pertenece (Rodríguez, 2007). Y por el otro lado, es un proceso dinámico en tanto que cambia como consecuencia de factores internos y externos a la familia, puesto que el grupo familiar se encuentra inmerso en la sociedad y el mundo exterior influye en el desarrollo de los hijos (Miranda y Pérez, 2005).

2.1.2.2 *Paso a la socialización secundaria*

La familia ha perdido, con el paso de los años, una parte importante de su papel como agente de socialización. Son muchas las familias que presentan dificultades para discernir entre los valores que deben transmitir y los que no (Mínguez, 2014). Por ello, el aprendizaje de determinadas normas y valores que antaño estaban estrechamente unidos a la familia, hoy dependen en gran medida

de otros agentes e instituciones sociales (Díaz-Barriga, 2006; Parada 2010; Touraine, 2005). La escuela, el grupo de iguales o los nuevos agentes de socialización como los medios de comunicación y las nuevas tecnologías se alzan con fuerza influyendo cada vez más en la vida de niños y adolescentes (Bradea y Blandul, 2015; Tully, 2007).

La educación es un proceso que influye en el desarrollo de las personas, a la vez que se convierte en agente de socialización (Carda y Larrosa, 2007), por lo que la escuela se sitúa como el agente más influyente en la socialización secundaria (Anaya-Rodríguez y Ocampo-Gómez, 2016). En el contexto formal, la institución escolar posee lo que se denomina dimensión cultural, referida al conjunto de valores y creencias que se construyen, a medida que las personas interactúan y se relacionan (González, 2007). El contexto escolar se perfila entonces como un marco complementario a la institución familiar para la enseñanza de valores, ya que la familia, hoy más que nunca, se apoya en las instituciones educativas para compartir la responsabilidad de educar en valores (Marulanda, 2004; Morillas y García-Sanz, 2009; Torío, 2004). Ante la ausencia de consenso sobre los valores que deben transmitirse a las nuevas generaciones, la educación en valores se perfila como algo imprescindible (Pombo y Fantova, 2011), haciéndose necesario que las organizaciones de aprendizaje posean un sistema de valores para apoyar la formación que se da en las mismas (Schalock y Verdugo, 2007).

2.2 LOS VALORES: CONCEPTO, CLASIFICACIÓN Y PROCESO DE ADQUISICIÓN

2.2.1 Concepto de valor

Los valores siempre han acompañado a las manifestaciones del ser humano (Reboul, 1999), no obstante se hace complicado ofrecer una definición exacta del término valor por varios motivos. En primer lugar, por el relativismo axiológico (Comellas, 2013), que hace que la perspectiva de las personas sobre los valores se modifique según el momento histórico referenciado (Marín, 1993; Torralba, 2004). En segundo lugar, por el subjetivismo axiológico, que hace que cada persona dote

de una importancia diferente a cada valor (Cortina, 2000; Stoeber y Yang, 2016). Y, en tercer lugar, por la identificación axiológica, que hace que cada persona se identifique o elija poner en práctica determinados valores en su vida (Tourrián, 2005). Aunque no existe una definición universalmente aceptada del concepto valor, el intento por contextualizarlo ha sido abordado desde múltiples perspectivas, como la filosófica, la sociológica, la educativa o la psicológica, encontrando múltiples definiciones y clasificaciones del término, algunas de ellas contrapuestas.

Uno de los autores más representativos en la investigación de los valores es Rokeach (1973), quien entiende los valores como creencias estables en el tiempo, ligados a un tipo de conducta o finalidad existencial socialmente preferible a la conducta opuesta o finalidad existencial contraria. Para este autor, el concepto de valor, más que cualquier otro, debería ocupar una posición central en el estudio de todas las ciencias relacionadas con el comportamiento humano. Para Schwart y Bilsky (1990), la definición de valor engloba cinco aspectos: 1) son conceptos o creencias; 2) se relacionan con comportamientos deseables; 3) trascienden de situaciones específicas; 4) son una guía para las personas, por lo que sirven para evaluar comportamientos y situaciones; y 5) se ordenan entre sí por su importancia relativa. En esta misma línea, Halstead y Taylor (2000) conciben los valores como aquellos principios y convicciones, estables en las distintas situaciones, que guían el comportamiento de las personas. Por ello, cada persona asimila el entorno a través de los valores que le son propios, actuando de acuerdo con ellos (Díaz-Serrano, 2015). Los valores se interpretan como algo querido y que vale la pena (Kumar y Gharpankar, 2016), siendo bases organizativas y fundamentales de toda sociedad, profesión y persona (Galán, 2013). Son un modelo ideal a partir de la cual las personas interpretan el mundo y sirven, además, de guía y criterio en el comportamiento, no cuestionándose a corto plazo (Elzo, 2007; Ortega y Mínguez, 2001a). Asimismo, son cualidades que hacen el mundo más habitable, acondicionándolo para vivir en el mismo de manera más plena (Berríos y Buxarrais, 2013). La adquisición de los valores ocurre de forma voluntaria, manifestándose en la preferencia de las conductas de los sujetos, originando la deseabilidad opuesta a la indiferencia (Gervilla, 2003). En este

sentido, los buenos ciudadanos actúan de forma activa según los valores sociales que defienden (Sislay, 2014), siendo necesarios para la paz y el desarrollo sociales (Peter, 2014). Así, el individuo se convierte en un ser más humano a través de la apropiación y puesta en práctica de los valores (Bernabeu, 2008; López y Martín, 2007; Ortega, 2007).

Por otro lado, los valores poseen una serie de características que los definen. Tienen un carácter real, ya que pertenecen a una determinada realidad cultural o social; son inevitables, formando parte de las personas; son cotidianos, mostrándose en las conductas diarias; son fijos, aunque en cada época hay preferencias sociales sobre los valores; y están jerarquizados (Ortega y Mínguez, 2001b; Torralba, 2004). Otros autores (Cortina, 2000; Gervilla, 2008; Seijo, 2009) amplían las características de los valores, considerando que:

- No es posible ser neutral ante los valores.
- Los valores poseen naturaleza, ya que el ser humano, aunque no sepa definir un valor que le guía, sabe distinguirlo de otros valores.
- Se convierten en una realidad, haciendo el mundo habitable.
- Son polares, estando representados por dos planos según la reacción de las personas ante el valor (agrado o desagrado, positivo o negativo).
- Poseen gradación, referida a la intensidad con que se manifiesta el valor en la vida de las personas.
- Son infinitos, puesto que el valor no se agota.

En síntesis, son varios los aspectos comunes a las definiciones aportadas del concepto valor. Los valores son creencias o convicciones estables y duraderas que la persona adquiere de forma voluntaria, relacionados con conductas deseables, que sirven para interpretar las situaciones y guiar el comportamiento humano. Además, los valores no dejan indiferente a nadie, se ordenan por la importancia e intensidad que la persona les otorga, nunca se agotan, y son necesarios para una sociedad más habitable.

2.2.2 Clasificaciones de los valores

Las definiciones sobre el concepto valor muestran la importancia de estos para el buen funcionamiento social. Sin embargo, para que se den relaciones satisfactorias basadas en conductas morales, no es suficiente con promover la adquisición de valores (Serodio, Kopelman y Bataglia, 2016). Por ello hay que ayudar a las personas a que se apropien de valores a través de la vivencia de los mismos, para que puedan después escoger los que primarán en su vida.

En relación a las clasificaciones de los valores, Torregrosa y Lee (2000) diferencian entre sistema de valores y estructuras de valores. Para estos autores, el sistema de valores es la organización jerárquica de los valores que posee una persona, mientras que la estructura de valores es la organización jerárquica de los valores observados en un conjunto de personas.

Las sociedades democráticas presentan una estructura de valores bipolar, formada por dos grandes tipos de valores: los compartidos y los no compartidos o contravalores (Binaburro y Muñoz, 2007). Los valores compartidos son aquellos que se aceptan de forma generalizada y son establecidos por consenso social. Los valores no compartidos o contravalores son aquellos valores no aceptados por la mayoría de la población, siendo los opuestos a los valores compartidos.

Rokeach, en el instrumento *Rokeach survey values* (1969; 1973) establece dos tipos de valores, en función de su carácter, distinguiendo 18 valores finales o terminales y 18 valores instrumentales. Los valores terminales se orientan hacia estados deseables de existencia, y se expresan mediante un sustantivo, por ejemplo, honestidad. Estos valores se subdividen, a su vez en valores personales, centrados en el “yo”, como por ejemplo la responsabilidad; y valores sociales, centrados en la sociedad, como por ejemplo la justicia. Los valores instrumentales, por su parte, se refieren a las conductas deseables para lograr un valor en la vida, y se expresan a través de adjetivos, como por ejemplo responsable. Estos valores pueden ser valores morales, como por ejemplo honesto, valores de competencia, como ambicioso o valores indeterminados, como valiente (Tabla 6).

Tabla 6

Valores del Rokeach survey values (Rokeach, 1969)

Valores terminales	Valores instrumentales
Vida cómoda	Ambicioso
Vida emocionante	Mente abierta
Sentido de logro	Capaz
Mundo en paz	Alegre
Mundo de belleza	Limpio
Igualdad	Valiente
Seguridad de la familia	Indulgente
Libertad	Útil
Felicidad	Honesto
Armonía interior	Imaginativo
Amor maduro	Independiente
Seguridad nacional	Intelectual
Placer	Lógico
Salvación	Amoroso
Respeto por sí mismo	Obediente
Reconocimiento social	Educado
Amistad verdadera	Responsable
Sabiduría	Autocontrolado

Schwartz (1992; 1994), basándose en las investigaciones de Rokeach, estructura los valores en diferentes tipos o dominios motivaciones (Tabla 7). Este

autor toma como criterio de clasificación el objetivo motivacional que persiguen los valores, a partir de tres requerimientos universales de la condición humana: las necesidades biológicas de los seres humanos; los requisitos para la interacción social coordinada; y las necesidades de bienestar de los grupos (Korres y Elexpuru, 2015).

Tabla 7

Dominios motivacionales y sus correspondientes valores (Schwart, 1992; 1994)

Dominio motivacional	Valores asociados
Autodirección	Libertad. Creatividad. Independencia. Elección de objetivos propios. Curiosidad. Respeto a sí mismo.
Estimulación	Excitación. Novedad. Atrevimiento.
Hedonismo	Placer. Disfrute. Gratificación a uno mismo.
Logro	Ambición. Influencia. Capacitación. Éxito. Poder social.
Poder	Estatus social. Prestigio. Riqueza. Autoridad. Imagen pública. Reconocimiento social.
Seguridad	Seguridad. Armonía. Estabilidad.
Conformidad	Obediencia. Autodisciplina. Cortesía.
Tradición	Respeto. Devoción. Humildad.
Espiritualidad	Significado de la vida. Armonía interior.
Benevolencia	Ayuda. Responsabilidad. Honestidad. Indulgencia. Lealtad. Amor maduro Amistad verdadera.
Universalidad	Igualdad. Justicia social. Tolerancia. Protección al medio ambiente.

Otra de las clasificaciones de valores con gran difusión a nivel internacional es el inventario de valores Hall-Tonna. Los valores, desde esta perspectiva, se entienden como cualidades de las conductas humanas y como palabras capaces de describir en cualquier cultura dichas cualidades, por lo que el inventario Hall-Tonna se compone de 125 palabras-valor (Elexpuru y Medrano, 2002). Dicha clasificación explica la relación entre la adquisición de los valores y las etapas de desarrollo de los sujetos, alcanzando los valores más complejos según la persona avanza en las etapas del modelo Hall-Tonna (Korres y Elexpuru, 2015):

- Fase 1. Supervivencia. En ella se enmarcan los valores vinculados a la satisfacción de las necesidades básicas.
- Fase 2. Pertenencia. En esta fase se encuentran valores relacionados con la supervivencia y búsqueda de la pertenencia al grupo.
- Fase 3. Autoiniciativa. Aquí se hallan los valores que se corresponden con las instituciones, en la medida que la persona desea participar en el mundo social.
- Fase 4. Interdependencia. En esta última fase se encuentran los valores que relacionan a la persona con la sociedad en el sentido de la responsabilidad por el mundo.

Cada una de las fases representa la forma personal de experimentar la vida, y se divide a su vez en dos etapas: la etapa A, referida a valores personales; y la etapa B, en la que se enmarcan los valores institucionales y sociales. Además, en cada etapa hay otra clasificación: los valores meta, entendidos como objetivos a medio y largo plazo, con cierta estabilidad en el sujeto; y los valores medio, entendidos como lo que permite a las personas alcanzar los valores meta (Buxarrais y Escudero, 2014). De forma ilustrativa se presentan, en la Tabla 8, ejemplos de los 125 valores propuestos por el modelo Hall-Tonna, en lo que se conoce como mapa de valores (Hall, 1995).

Tabla 8

Mapa de valores de Hall-Tonna (ejemplos de algunos valores) (Hall, 1995)

Fase 1. Supervivencia		Fase 2. Pertenencia		Fase 3. Autoiniciativa		Fase 4. Interdependencia	
Etapa 1A. Supervivencia	Etapa 2B. Seguridad	Etapa 3A. Familia	Etapa 4B. Institución	Etapa 5A. Vocación	Etapa 6B. Nuevo orden	Etapa 7A. Sabiduría	Etapa 8B. Orden mundial
Valores meta	Valores meta	Valores meta	Valores meta	Valores meta	Valores meta	Valores meta	Valores meta
Interés en uno	Deleite físico	Familia/ Pertener	Creencia/ Filosofía	Igualdad	Arte/Belleza	Intimidad/ Soledad	Armonía global
Asombro/ Destino	Seguridad	Autoestima	Confianza Diversión/ Trabajo	Desarrollo personal Servicio	Orden Fe Dignidad	Verdad/ Sabiduría	Palabra
Valores medio	Valores medio	Valores medio	Valores medio	Valores medio	Valores medio	Valores medio	Valores medio
Comida/Calor/ Vivienda	Afecto físico Economía/ Beneficios	Ser querido Cuidar/Criar Prestigio/ Imagen	Logro/Éxito Educación Jerarquía Ley/Regla	Adaptabilidad Honestidad Empatía Derechos	Colaboración Soledad Crecimiento Intimidad	Comunidad personalista Síntesis creadora	Tecnología Justicia mundial Derechos humanos
Supervivencia	Propiedad Placer sensorial Territorio/ Seguridad	Derechos/ Respeto Apoyo a semejantes	Lealtad Pertenencia Prestigio/Poder	Independencia Calidad Esperanza	Justicia Ocio Innovación/ Progreso	Visión profética Sinergia Soledad	Macro economía
	Asombro/ Curiosidad	Tradición	Ciencia Unidad	Compasión Independencia Calidad Esperanza	Justicia Ocio Innovación/ Progreso	Visión profética Sinergia Soledad	

Otra categorización es la clasificación de valores según el modelo axiológico de educación integral de Gervilla (2000). Este modelo concibe al hombre como una globalidad formada por tres dimensiones que interactúan: cuerpo, razón y afecto. El desarrollo armónico del sujeto depende de la manifestación de estas tres dimensiones, y los valores que derivan de cada una de ellas (Tabla 9).

Tabla 9

Modelo axiológico de educación integral (Gervilla, 2000)

Persona. Sujeto de la educación	Tipos de valores. Fin de la educación	Ejemplos. Valores/Antivalores
Cuerpo	Corporales	Salud, Alimento/Enfermedad, Hambre
Razón	Intelectuales	Saber, Crítica/Ignorancia, Analfabetismo
Afecto	Afectivos	Amor, Pasión/Odio, Egoísmo
Singularidad	Individuales	Intimidad, Conciencia/Dependencia,
	Liberadores	Alienación
	Morales	Libertad, Fidelidad/Esclavitud, Pasividad
	Volitivos	Justicia, Verdad/Injusticia, Mentira Querer, Decidir/Indecisión, Pereza
Apertura	Sociales	Familia, Fiesta/Enemistad, Guerra
	Ecológicos	Montaña, Playa/Contaminación, Desechos
	Instrumentales	Vivienda, Coche/Chabolismo, Consumismo
	Estéticos	Bello, Agradable/Feo, Desagradable
	Religiosos	Dios, Oración, Fe/Ateísmo, Increencia
Espacio y tiempo	Espaciales	Grande, Pequeño/Grande, Pequeño
	Temporales	Hora, Día, Año/Hora, Día, Año

Gervilla (2003), tras la primera clasificación de valores del modelo axiológico de educación integral, los categoriza en una doble dimensión: valores humanos y valores doblemente humanos. Los valores humanos se relacionan con determinadas dimensiones del ser humano, y los valores doblemente humanos se refieren a toda la esencia humana, a lo más humano de las personas, alejándose de los animales. Los valores doblemente humanos se enmarcan en cinco categorías: corporales, intelectuales, morales, estéticos/afectivos y religiosos, y se pueden clasificar atendiendo a la necesidad o urgencia de realizarlos, o bien según la dignidad que emana del valor. Aunque todos los valores son importantes, no todos lo son con la misma urgencia, ya que unos son más necesarios (valores corporales e intelectuales) y otros son más dignos (valores morales, estéticos/afectivos y religiosos), de modo que cuanto más bajo es un valor, más obligatorio es su cumplimiento y más grave su violación, y por el contrario, cuanto más alto es un valor, menos grave es su obligación y cumplimiento y más meritoria su vivencia (Figura 7).



Figura 7. Tipos de valores doblemente humanos (Gervilla, 2003).

Díaz (2001), por su parte establece una clasificación de valores diferente al relacionar tipos de valores con las acciones que las personas pueden llevar a cabo para actuar de acuerdo con los mismos (Tabla 10).

Tabla 10

Tipos de valores y acciones asociadas (Díaz, 2001)

Valores	Acciones
Ecológicos	Respetar la naturaleza y a las personas.
Físico-vitales	Defender la vida desde el instante de la fecundación.
Económicos	Las personas se imponen a las cosas, y no a la inversa.
Sensibles	Son los placeres que producen alegría, placer, etc.
Económico-utilitarios	Determinar la frontera entre el bienestar material y el bienestar superfluo.
Sociopolíticos	Vivir la sociedad de forma política.
Espirituales	No agredir la virtud de los demás.
Estéticos	Hacer de la vida una obra de arte.
Éticos	La ética es la teoría y la moral la práctica.

Por su parte, Elzo (2002) categoriza los valores según el universo al que van dirigidos, es decir, según el ámbito en que pueden ser estudiados, distinguiendo tres tipos: valores de orden político; valores de orden estético; y valores de orden ético. Los valores políticos buscan la eficacia por encima de todo, imponiéndose la razón instrumental. Los valores estéticos se refieren al placer, definidos por lo bello, con pretensión de universalidad, aunque raramente adquieren tal propiedad. Por último, se encuentran los valores éticos o morales, referidos al bien, a lo que se debe hacer.

Con el objetivo de diseñar un test para la evaluación de los valores, Casares (1995) realiza una clasificación compuesta por 250 valores, establecidos en 10 categorías. En la misma línea, Álvarez (2007), basándose en el test de Casares (1995), reelabora el instrumento, pero manteniendo las 10 categorías iniciales, encontrándose los que siguen:

- Valores corporales. Son los valores relacionados con la estructura biológica humana. Entre los valores corporales se encuentran los valores primarios, como por ejemplo alimento, salud y descanso; y los valores secundarios, como los que se relacionan con la moda o el deporte.
- Valores intelectuales. Son aquellos valores que se relacionan con la facultad humana racional, como por ejemplo reflexión, aprender y pensar, o bien con sus consecuencias, como por ejemplo ciencia, creatividad, etc.
- Valores afectivos. Son el conjunto de valores que hacen referencia a la disposición anímica de agrado/desagrado, esto es, a las emociones y sentimientos, como por ejemplo amor, afectividad y ternura.
- Valores estéticos. Se relacionan con el gozo espiritual que conllevan, ocupándose directamente de la belleza, ya sea en la naturaleza, el arte o las personas, encontrando valores como arte, música y escultura.
- Valores individuales. Todos aquellos que hacen referencia a la capacidad de las personas de tomar conciencia de su propio yo, en relación con la autonomía e independencia de los otros. En esta categoría se sitúan valores como la autonomía, la originalidad y la autocrítica.
- Valores morales. Estos valores se refieren al proceso de adquisición del sujeto de habilidades para juzgar y actuar en relación al bien común y al deber, en los planos individual y social. Entre ellos se encuentran valores como bondad, virtud, justicia e igualdad.

- Valores sociales. Afectan a las relaciones interpersonales e institucionales, como por ejemplo la familia, la política y la diversidad cultural.
- Valores ecológicos. Son los valores relacionados con la naturaleza, el medio ambiente y los seres vivos, encontrando en esta categoría valores como ecología y desarrollo sostenible.
- Valores instrumentales. Son aquellos que las personas valoran en cuanto a que les reportan beneficios, como por ejemplo el dinero y las nuevas tecnologías.
- Valores religiosos. Estos valores hacen referencia a las creencias personales sobre la divinidad (Dios) y se vinculan al sentido de la vida. Entre otros, en esta categoría se encuentran valores como oración y religión.

Cortina (2000), sin embargo, no coincide con los autores anteriores, puesto que entiende los valores morales como integradores de todos los demás. En esta línea se sitúa Haydon (2003), para el cual los valores morales se distinguen de todos los demás, relacionándose con el comportamiento de las personas, ya que están asociados a expresiones del tipo deber o no deber, bueno o malo. Siguiendo a este mismo autor, los valores morales son especialmente importantes y exigen mucho a las personas que los mantienen, puesto que se conservan aunque exista una situación de conflicto en la que se comprometan cuestiones importantes.

Tal y como se aprecia en las clasificaciones de valores aportadas, se evidencia un gran consenso a la hora de establecer tipologías de valores basadas, generalmente en valores socialmente deseables, como las clasificaciones aportadas por autores como Rokeach (1969; 1973), Schwartz (1992; 1994), el modelo Hall-Tonna (1995), Elzo (2002), Gervilla (2003) y Álvarez (2007). En esta misma línea, hay autores que además asocian los valores a comportamientos que las personas pueden llevar a cabo para actuar de acuerdo con los mismos, como Díaz (2001). Ahora bien, también hay clasificaciones en las que se establecen los valores no compartidos por la mayoría de la sociedad, denominados contravalores, como la aportada por Gervilla (2000). Todas estas clasificaciones coinciden en clasificar

los valores en diferentes tipos, encontrando los valores éticos o morales como una clase más de valores, cuestión en la que no coincide Cortina (2000), que entiende que los valores son morales, ya que integran a todos demás valores y Haydon (2003), quien otorga a los valores morales de más importancia respecto al resto de valores.

CAPÍTULO III.

LOS VALORES EN LA ACTIVIDAD FÍSICA, EL DEPORTE Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

1. EL PAPEL DEL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN EN VALORES

El desarrollo moral y la promoción de valores en la práctica deportiva se caracterizan por ser un tema reemergente, al ser una parcela de investigación con interés para la comunidad científica desde hace más de 70 años (Weiss y Gill, 2005). Esta temática ha ido tomando importancia de forma gradual, debido al surgimiento de diversos estudios e investigaciones sobre la posible relación entre la práctica físico-deportiva y el comportamiento moral del sujeto, tanto en el contexto deportivo como en el contexto escolar (Gutiérrez y Vivó, 2005; Hernández-Mendo, Olmedo y Planchuelo, 2012).

La actividad física y el deporte son, en palabras de Carranza y Mora (2003), “un filón sin descubrir de situaciones y recursos para desarrollar la autonomía, la promoción del diálogo y el respeto, ejes de cualquier planteamiento de educación en valores” (p. 13). En este sentido, el ámbito deportivo puede resultar un escenario idóneo para el desarrollo del carácter en las personas y la transmisión, puesta en práctica y adquisición de valores socialmente deseables (Arnold, 1999; Ionescu, 2014; Leonte, 2014; Nowak, 2012; Tomik et al., 2012).

1.1 LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

La educación es en sí misma un acto ético, ya que la tarea de educar supone más que la implementación de estrategias didácticas o el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Ortega, 2004). El aspecto axiológico de la educación forma parte inherente de la misma, por lo que educación y valores son dimensiones que no pueden entenderse separadas (Álvarez, 2007; Ortega y Hernández, 2008; Touriñán, 2005). No es posible llevar a cabo un proceso educativo si no se enseña en valores, ya que una enseñanza sin tener en cuenta la dimensión moral no será una enseñanza completa (Binaburo y Muñoz, 2007). En este sentido, formar ciudadanos responsables y justos pasa inexorablemente por

una educación en valores (Peter, 2014; Revell, 2002; Westheimer y Kahne, 2004). Quizá por ello todas las leyes educativas en España contemplan la educación en valores con el objetivo de convertirla en uno de los pilares de la educación (Morales y Trianes, 2012).

En la enseñanza de valores en las aulas se encuentran, generalmente dos grandes enfoques confrontados, el enfoque tradicional y el enfoque innovador (Páez, 2016). Respecto al enfoque tradicional, este se basa en una trasmisión de valores aceptados socialmente a través del aprendizaje por imitación y castigo con el objetivo de garantizar la cohesión social, pero con un papel mínimo del alumno en el proceso. Por su parte, el enfoque innovador se fundamenta en el aprendizaje constructivista, donde el alumno debe buscar libremente los valores que le sean propios a través de modelos de desarrollo moral y del análisis de valores. En este enfoque, los valores no se transmiten sino que el discente asume un papel activo con el objetivo de su crecimiento moral individual.

La educación en valores es un concepto general que incluye aspectos tales como la educación moral o educación del carácter (Jones, 2009; Thornberg y Oğuz, 2016). En esta parcela de la educación, el alumno no aprende valores como aprende contenidos, sino que los adquiere a través de la experiencia reiterada (Aspin, 2000; Tosun y Yildiz, 2015). El sujeto adquiere una serie de valores tras la interacción con los demás (Lake et al., 2015), por lo que la educación en valores es diferente a cualquier otro tipo de aprendizaje, no centrado exclusivamente en lo cognitivo (Ortega, 2007). La educación en valores en el ámbito escolar no puede ser fruto de la improvisación, sino que requiere una exposición continuada y coherente con un modelo de conducta que se guíe por determinados valores (Ortega, 2003), y debe además dotar al alumnado de un papel activo ante su propia educación (Buxarraís y Martínez, 2009; Estrada, 2012). Así, la educación en valores se torna en un conjunto de prácticas educativas que comprenden tres componentes: conocimientos, habilidades y valores y actitudes (Bolívar, 2006), implicando a su vez tres momentos fundamentales: elección libre, estimación y coherencia en la acción (Gervilla, 2008).

1.2 ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA DEL ÁMBITO FÍSICO-DEPORTIVO

En el ámbito físico-deportivo, hay terminología que, aunque *a priori* puede parecer sinónima, resulta en diferentes significados. Por ello, a continuación se presenta una delimitación conceptual de los términos actividad física, ejercicio, deporte y Educación Física. No existe una definición universal que delimite, conceptualmente, los términos actividad física, ejercicio físico y deporte (Gutiérrez, 2004). Sin embargo, estos conceptos estrechamente relacionados entre sí, con mucha frecuencia se utilizan como sinónimos, cuando en realidad tienen significados distintos (Aznar y Webster, 2006; Blasco, Capdevilla y Cruz, 1994).

El concepto de actividad física ha sido, desde el comienzo de las civilizaciones más antiguas, un indicador de vida saludable de las personas (Romero, 2009). La actividad física se define como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos, del cual se deriva un gasto de energía adicional a la necesaria para realizar las funciones vitales (Caspersen, Powell y Christenson, 1985; De Abajo y Márquez, 2013; Ugarte, 2002). Según esta definición, la actividad física abarca prácticamente cualquier actividad cotidiana realizada por las personas (Gutiérrez, 2004; Ortega, 1992). La actividad física no incluye solo el ejercicio realizado con la intención deliberada de mejorar la salud o el rendimiento físico, sino también el deporte, así como los gastos de energía realizados en otros tipos de ocio activo, el trabajo y las tareas domésticas (Shephard, 1995). Para Cambronero, Blasco, Chiner y Lucas-Cueva (2015), la actividad física es sinónimo de actividad físico-deportiva, entendiendo como tal todas las actividades que engloban actividad física de cualquier disciplina deportiva, ya sea individual, colectiva, *amateur* o federada. Además, la actividad física es un proceso complejo con muchas dimensiones interrelacionadas, como el ejercicio físico, el deporte y las actividades de ocio, entre otras (Corbin, Pangrazi y Frank, 2000; Laporte, Montoye y Caspersen, 1985; Sánchez-Delgado, 2006). En este sentido, la práctica de actividad físico-deportiva puede entenderse como “todas aquellas manifestaciones motrices que tienen por finalidad la expresión o mejora de la salud física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales o la

obtención de resultados en competiciones regladas o no durante el tiempo libre” (Valero, Ruiz, Gómez, García y De la Cruz, 2009, p. 61).

El término ejercicio se ha utilizado, erróneamente, de forma indistinta con el de actividad física. De hecho, ambos conceptos comparten una serie de elementos comunes, como por ejemplo que implican cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos, derivando en un consumo extra de energía (Caspersen et al., 1985). Estos mismos autores señalan que ejercicio no es sinónimo de actividad física, sino una subcategoría de esta. El ejercicio es toda aquella actividad física diseñada, planificada y repetida, realizada específicamente con el objetivo de mantener o mejorar la condición física y las funciones del organismo (De Abajo y Márquez, 2013; Escalante, 2011; Herrera, Rojas y Vello, 2001; Ortega, 1992).

Como parte del ejercicio se encuentra el deporte, el cual puede implicar, además de lo anteriormente expuesto, la competitividad, y se rige por una organización en base a unas reglas establecidas (Blasco et al., 1994; De Abajo y Márquez, 2013; Guillén, Castro y Guillén, 1997). El deporte supone una actividad física con dos componentes reglados: por un lado, el componente lúdico de juego; y por el otro, un componente basado en la competición (Sánchez-Bañuelos, 1999). Del deporte derivan competiciones, amparándose además en organizaciones institucionalizadas que regulan la práctica del mismo (Cantón, 2001). Es por ello, que el deporte se fundamenta en cuatro pilares básicos: actividad física o motriz; competición; reglamentos; e institucionalización (Castejón, 2001). Por otro lado, el deporte guarda una estrecha relación con el contexto social en el que se inserta, existiendo un conjunto de factores psicológicos y sociales que lo complementan y determinan (Castejón, 2010).

Para Blázquez (1999), el deporte puede clasificarse en tres tipos:

1. El deporte recreativo. Es aquel que se practica únicamente por placer y diversión, sin pretensión alguna de competir contra un adversario o superarlo.

2. El deporte competitivo. En contra del deporte recreativo, el deporte competitivo se basa en la intención implícita de vencer a un competidor o de superarse a sí mismo practicándolo.
3. El deporte educativo. Es aquel que se basa, fundamentalmente, en la búsqueda de la educación integral de la persona, para potenciar armónicamente su desarrollo personal y social, fomentando el aprendizaje de valores.

Dos conceptos muy relacionados con los anteriores son los términos de deporte escolar y Educación Física, situados ambos en el escenario escolar. El deporte escolar se entiende, en sentido amplio, como toda actividad física desarrollada de forma voluntaria fuera de las clases obligatorias de Educación Física, complementando el aprendizaje de esta área (Blázquez, 1999). Según Neuenfeldt y De Salles (2001), existen dos formas básicas de realizar deporte en la sociedad actual. Por un lado, el deporte entendido como espectáculo, en el que lo más importante es lograr la victoria; y, por otro lado, el deporte entendido como acción lúdico-deportiva, en el que se busca el crecimiento personal de quienes lo practican, y donde podemos situar a la Educación Física.

La Educación Física es un concepto que ha ido evolucionando a lo largo de los años, encontrando multitud de términos utilizados como sinónimos, tales como educación corporal, educación motriz o psicomotricidad, entre otros (Cecchini, 1996; Sáenz-López, Castillo y Conde, 2009). La Educación Física se ha revalorizado en los últimos años como parcela de conocimiento capaz de dotar al alumnado de una educación integral a través de las manifestaciones motrices relacionadas con la misma (Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 2003). En las últimas décadas, el campo de la Educación Física ha sufrido una profunda revisión y transformación, modernizándose en su forma pero manteniendo con mucha frecuencia los mismos fundamentos, en ocasiones obsoletos (Lagardera, 2007; Vizuet, 2010). Una de las definiciones más utilizadas de Educación Física es la aportada por Cagigal (1972), quien la entiende como parte de la educación general que atiende aspectos del individuo tales como la constitución física, la destreza, los movimientos y la agilidad, entre otros. En este sentido, la Educación

Física se asocia al acto motor, partiendo de la capacidad de movimiento del ser humano (Lagardera, 1989).

La práctica del deporte en Educación Física debe ser entendida como un juego con características competitivas, esencia de toda actividad deportiva (Neuenfeldt y De Salles, 2001). Sin embargo, la Educación Física no es la educación de lo físico, sino que esta opera a través de la motricidad (Contreras, 2009). En esta misma línea se encuentran los trabajos de Hellison (1973; 2011), el cual lleva implementando programas de educación en valores en el ámbito de la Educación Física desde hace más de cuatro décadas, desde un punto de vista humanista. Este autor afirma que la Educación Física humanista considera al hombre como una globalidad compuesta por aspectos físicos, emocionales e intelectuales, por lo que puede contribuir al bienestar social y emocional de las personas.

1.3 EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE VALORES EN EL ÁMBITO DEPORTIVO

Desde un punto de vista estructural, la actividad física y el deporte se fundamentan principalmente en el trabajo de habilidades motrices y técnicas físicas (Martínez et al., 2014; Vargas, 2012). La actividad física y el deporte, por sí mismos no son ámbitos que promuevan valores en el alumno, precisándose una intencionalidad en el procedimiento y las condiciones que deben darse para promocionar la dimensión educativa del deporte (Carranza y Mora, 2003; Danish y Nellen, 1997; Gutiérrez, 2004; Pérez-Pueyo, 2007; Velázquez, 2002). Además, la adquisición de valores en el ámbito físico-deportivo no ocurre de manera automática, ya que los valores en el deporte son juicios subjetivos atribuidos por las personas según sus experiencias físico-deportivas y según los efectos percibidos, positivos o negativos (Heinemann, 2001).

A pesar de que de sobra es conocida y aceptada la relación entre la actividad física y el deporte para la mejora de la salud (Cambronero et al., 2015), la educación en valores y en actitudes en el ámbito deportivo, parece ser una parcela de la cual la sociedad aún no ha tomado plenamente conciencia (Jiménez

y Durán, 2005; Torregrosa y Lee, 2000; Velázquez, 2002). Desde un enfoque más integral, la dimensión educativa del deporte puede, además de transmitir contenidos teóricos y aprendizajes físicos, proporcionar otros contenidos más relacionados con los valores sociales (Sallis et al., 2012). El deporte, a pesar de no ser una parcela generadora de valores *per se*, brinda una excelente oportunidad para la promoción de valores en los participantes (Monjas, Ponce y Gea, 2015). Los valores aprendidos en el marco de las actividades deportivas vuelven a encontrarse en otras facetas del ser humano, como las relaciones laborales, sociales o familiares (Ramírez, Vinaccia y Suárez, 2004).

Sin embargo, en las últimas décadas, los cambios sociales han contribuido a modificar la forma de entender el deporte y los valores asociados a la práctica del mismo (Scheerder y Vandermeerschen, 2016). En ocasiones, la práctica deportiva se relaciona con conductas extremadamente competitivas, resultando en comportamientos agresivos (Dorado, 2012). Al hilo, Bredemeier (1995) señala que el deporte competitivo puede paralizar el desarrollo moral del niño y fomentar actitudes más egocéntricas en el valor del compromiso social. En los jóvenes, el deporte proporciona una oportunidad para aprender sobre sí mismos y adquirir habilidades que pueden ayudarles a lo largo de la vida, aunque también puede crear un clima perjudicial en los participantes, debido entre otros factores a la autoexigencia física (Petitpas, Cornelius, Van Raalte y Jones, 2005).

En el contexto actual no existe consenso en la creación y desarrollo de programas deportivos que fomenten la adquisición de valores asociados al deporte, haciéndose necesario reflexionar y analizar los valores que se quieren asociar a la práctica deportiva (Gutiérrez, Carratalá, Guzmán y Pablos, 2010; Iturbide-Luquin y Elosua-Oliden, 2017). En este sentido, Ossorio (2002) establece dos líneas tradicionales en la educación en valores a través de la actividad física y el deporte, proponiendo a su vez una tercera vía:

1. El aprendizaje social. La primera línea teórica entiende que la adquisición de valores ocurre a través de la imitación de conductas de deportistas consagrados. Sin embargo, no siempre las conductas de estos deportistas han sido el modelo más deseable a imitar.

2. El desarrollo moral. Esta línea, que ofrece mayores perspectivas que la anterior, está basada en las investigaciones sobre el desarrollo moral de autores como Piaget y Kohlberg. En ella es fundamental la labor del profesional (profesor o entrenador), el cual debe estructurar los valores que pretende fomentar a través de cinco pasos: clarificación de los valores; establecimiento de un programa adecuado para ello; actividades progresivas; evaluación del programa; y establecimiento de conclusiones sobre el mismo.
3. El modelo ecológico. La tercera vía se fundamenta en la cooperación de agentes implicados (educadores, entrenadores, familias, etc.) y el establecimiento de funciones diferenciadas de los mismos.

Al hilo de las líneas teóricas, actualmente se encuentran tres perspectivas respecto a la transmisión de valores a través de la actividad física y el deporte (Gutiérrez, 2003; Gutiérrez, 2011):

1. Una visión optimista, que considera que la actividad física, por sí misma, forma el carácter de las personas y transmite valores.
2. Una visión pesimista, que parte de que la práctica deportiva se subyace al deseo de ganar a toda costa.
3. Una visión neutra, determinada por el contexto en el que se inserta, por lo que el deporte es reflejo de los valores imperantes en la sociedad.

Centrándonos en los valores transmitidos en el ámbito deportivo, Frost y Sims (1974) realizaron una clasificación de los valores que el deporte y la actividad física deben propiciar. Dicho trabajo surgió del debate de estos autores con expertos en el campo, tras lo cual establecieron diferentes tópicos o dimensiones del deporte, de los cuales derivaban valores que las personas podían adquirir con la práctica del mismo (Tabla 11).

Tabla 11

Valores transmitidos a través del deporte (Frost y Sims, 1974)

Dimensiones	Valores asociados
Dimensión general	Autocontrol; Autosacrificio en beneficio del grupo; Comportamiento ético; Conductas aceptables; Equidad y honestidad (integridad); Humildad; Justicia; Lealtad; Respeto.
Dimensión filosófica	Autodisciplina; Autoestima y autocomprensión; Capacidad para recuperarse de los obstáculos; Capacidad para trabajar con otros; Control emocional bajo presión; Cooperación; Coraje; Deportividad; Deseo de excelencia; Determinación; Disfrute, diversión; Empatía; Estrecha amistad; Honestidad; Humildad; Integridad; Jugar dentro de los límites propios; Lealtad; Liderazgo; Respeto por otros puntos de vista, por los oponentes y por las autoridades; Salud y forma física; Seguidor, apoyo; Tolerancia, paciencia.
Dimensión psicosocial	Aumento y expansión de las destrezas deportivas; Autoexpresión que conlleva la autorrealización; Cooperación; Disfrute en la participación; Expresión corporal; Integridad; Respeto hacia sí mismo; Respeto y consideración de los otros; Responsabilidad; Tolerancia; Variación del rendimiento.
Deportes internacionales	Amistad internacional; Autorrealización máxima; Eliminación de prejuicios; Intercambio cultural: Juego limpio; Verdad.
Deporte recreativo	Disfrute y satisfacción personal; Estética; Independencia; Logro personal a través de la autodisciplina, autoconfianza, autoestima, automotivación y autorrealización; Nuevos y continuos desafíos; Participación de personas no competitivas; Participación familiar; Reconocimiento personal; Relajación; Salud emocional, condición física y salud; Tiempo libre creativo; Vocación.

El deporte debe ir más allá de la realización de actividades físico-deportivas, por lo que la dimensión educativa del mismo puede incidir en aspectos tales como el fomento de conductas sociales (Bizzini, Junge y Dvorak, 2013). De hecho, no es necesario elegir entre fomentar la adquisición de destrezas físicas o el fomento de valores a través del deporte, pudiendo trabajar ambos aspectos al unísono, ya que se trata de que el alumnado a través del movimiento, aprenda aspectos como la toma de decisiones, el respeto o la solidaridad (Castro, Gómez y Macazaga, 2014). La naturaleza motivadora de la participación en el deporte tiene efectos positivos en el desarrollo de los jóvenes (Larson, 2000), ya que, por su carácter vivencial el ámbito deportivo puede favorecer la inclusión social, fomentando la educación en valores como la paz, la solidaridad y la cooperación (Capllonch y Figueras, 2012). Por ello, la dimensión educativa del deporte debe potenciar estrategias para la mejora de valores tales como la empatía o la asertividad (Andréu, 2006; García-López, Gutiérrez, González-Víllora y Valero, 2012).

La actividad física y el deporte no pueden renunciar a su carácter educativo, erigiéndose como un medio idóneo para la transmisión de valores, tales como la cooperación, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, entre otros (Acuña y Acuña, 2011; Borrás et al., 2009; Consejo Superior de Deportes, 2009; Gutiérrez, 2003; Nicoleta, 2014). A través del deporte, los jóvenes encuentran un reflejo de la vida real, ya que ofrece oportunidades de sentimiento de pertenencia al grupo, a la vez que les permite demostrar sus habilidades resolviendo problemas, recibiendo *feedback* de los otros, demorando la recompensa y manejando situaciones de diferencias personales y colaboración mutua (Cadenas y Collado, 2013; Escartí et al., 2006; Omecaña y Ruiz, 2001; Orlick, 2002).

2. LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE ESCOLAR

La institución escolar se encuentra, en muchas ocasiones, con serias dificultades para la transmisión de valores tales como el respeto o la solidaridad en las aulas (Martínez et al., 2014). En este sentido, el área de Educación Física se erige como una parcela escolar idónea para la educación en valores, ya que la adquisición de valores está muy vinculada a la interacción social realizada en el aula (Aubert, Bizkarra y Calvo, 2014; Barba, 2007; Casamort, 1999; Montero, 2010; Muñoz, 2004). Prueba de ellos son las múltiples investigaciones que, desde hace algo más de una década se han centrado en el potencial de la Educación Física para la promoción de valores en el alumnado (López-Pastor, 2012).

La Educación Física es, ante todo, educación (Contreras, 2009). Por ello debe dirigirse hacia la educación integral del alumnado, a través de un enriquecimiento de este consigo mismo y con los otros, ayudando no solo en el desarrollo físico, sino también moral y de la personalidad (Cecchini, 1996; Saint-Martin, 2014). El desarrollo moral y el fomento de valores en el alumnado es una de las metas de la Educación Física (Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, 1986), ya que a través de esta parcela no se educa sólo el cuerpo o la motricidad, sino que el alumno encuentra una educación original de la totalidad del ser humano (Fraile, 2010; Lagardera, 2007).

En el contexto de la Educación Física se da una relación positiva entre los valores trabajados en el aula y su puesta en práctica en situaciones reales de la vida social (Parisi, Mouratidou, Koidou, Tsorbatzoudis y Karamavrou, 2015). En este sentido la Educación Física puede resultar clave en la formación de ciudadanos comprometidos con valores y actitudes manifestados en el día a día (Ionescu, 2013). En el deporte escolar, la educación en valores no solo ayuda a que los alumnos desarrollen potencialidades en los ámbitos cognitivo y motor, sino también comunicativo y social (Barba, Muriarte y Barba, 2003). A través del deporte escolar, los alumnos se insertan en un entorno de relaciones con compañeros y otros agentes educativos, como profesores o entrenadores, que

ayudan al desarrollo de sus habilidades sociales, ya que en ocasiones los niños tendrán que ser capaces de tomar decisiones que representarán dilemas éticos (Consejo Superior de Deportes, 2009).

En este sentido, la Educación Física no es sólo la educación del movimiento, sino que ayuda en el desarrollo de cuatro dimensiones humanas: espiritual, moral, social y cultural (SMSC, de sus siglas en inglés; Blake, 1996):

- Espiritual. Los alumnos, a través del conocimiento del funcionamiento y la capacidad del ser humano al hacer ejercicio, desarrollan aspectos como la creatividad y expresan sentimientos y emociones en sus actuaciones y ejercicios. A su vez, realizan reflexiones sobre la actividad física realizada, pudiendo progresar en su aprendizaje físico. La Educación Física pone en juego valores como el respeto y la admiración hacia los otros.
- Moral. Los alumnos, en el aula de Educación Física participan en actividades competitivas, entrando en juego el *fair play* o juego limpio. En estas situaciones se ofrece al alumnado el desarrollo del sentido de la justicia, y cómo responder adecuadamente cuando sienten que hay una situación injusta. El respeto por las normas o cuestiones morales, como el uso de fármacos en el deporte, son desafíos que el alumno encuentra en el aspecto moral de la Educación Física.
- Social. La naturaleza de la Educación Física permite a los alumnos desarrollar habilidades sociales para trabajar en equipo, por lo que la cooperación es fundamental. Las interacciones que aquí se dan promueven la comunicación entre iguales, habilidades de liderazgo, capacidad para resolver conflictos, entre otros.
- Cultural. En el área de Educación Física, los alumnos tienen que aprender juegos y bailes de diferentes culturas, ofreciéndoles la oportunidad de reconocerse en su cultura, de ver y respetar las diferencias con otras culturas, así como analizar los roles de género en el deporte.

Sin embargo, no hay un acuerdo explícito que defina claramente cuáles son los valores que la práctica deportiva promueve (Ossorio, 2002) o cuáles son los que se deben fomentar en el desarrollo curricular (Binder, 2012). Existe una falta de consenso en la comunidad científica sobre los fundamentos que deben regir la Educación Física, obviando en ocasiones las posibilidades de esta materia en la transmisión de valores (Martín, Romero-Martín y Chivite, 2015). Además, se evidencia la aplicación poco efectiva del respeto y la tolerancia en el contexto del deporte escolar (Gairín, Muñoz, Castro y Díaz-Vicario, 2014). Frecuentemente, no se analiza de forma rigurosa la manera de trabajar el deporte para la adquisición de valores (Monjas et al., 2015). Estos autores señalan que el deporte puede ser un recurso educativo, y por el contrario puede fomentar conductas no deseadas en el alumnado, como comportamientos discriminatorios hacia los compañeros e incluso sentimientos de inferioridad en los alumnos con menos habilidades deportivas. Por ello, es preciso analizar la percepción de los alumnos sobre los valores que se transmiten en las clases de Educación Física, a la vez que se comprueba si son adquiridos por los mismos (Gaviria y Castejón, 2013).

En todas las etapas educativas hay un acuerdo por priorizar la dimensión moral en el ámbito deportivo debido a las posibilidades de formación lúdica, de desarrollo personal y de adaptación a la sociedad de esta área educativa (Cachán, 2015). De hecho, la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, sin que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa realice ningún cambio al respecto, establece la educación en valores como uno de los principios de la educación, al plantear la necesidad de transmitir y poner en práctica “valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (Boletín Oficial del Estado, número 106, 4 mayo de 2006, p. 17164). Concretamente, en el diseño curricular de la etapa de primaria, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria dispone, para el área de Educación Física (Boletín Oficial del Estado, número 52, de 1 de marzo de 2014):

No es suficiente con la mera práctica, sino que es necesario el análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno. De este modo, el alumnado logrará controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas, además de integrar conocimientos y habilidades transversales, como el trabajo en equipo, el juego limpio y el respeto a las normas, entre otras (p. 19406).

La Educación Física no solo contribuye al desarrollo global y armónico del cuerpo, sino que a través de actividades reflexivas, fomenta el aprendizaje de valores opuestos a otros socialmente imperantes, como la violencia o el elitismo (Prat y Gómez, 2009). El deporte escolar se entiende entonces como ámbito privilegiado para la promoción de valores como la participación y la autonomía del alumnado, debiéndose evitar orientarlo únicamente hacia la competición y el objetivo último de ganar (González, Manrique y López-Pastor, 2012). En este escenario resulta imprescindible la colaboración de profesores, entrenadores y familias en la transmisión de valores como el respeto, la cortesía, la honestidad y la responsabilidad (Goldstein e Iso-Ahola, 2006; Trepát, 1999).

2.1 LA LABOR DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA ENSEÑANZA DE VALORES

En la educación, de forma general, y en Educación Física, en particular, lo que el alumno aprende no solo depende de los contenidos que establece el currículo, sino también de la manera en que la materia es organizada, transmitida y evaluada (Evans, 2001). Por ello, la formación del profesorado es quizás uno de los mayores obstáculos para la transmisión de valores en el alumnado, ya que no acaba de asumirse el gran cambio que se precisa para educar en valores en las aulas (Ortega y Mínguez, 2001b). En este sentido, estos mismos autores contemplan que el docente, para fomentar la transmisión de valores en el aula, debe propiciar el desarrollo de las siguientes estrategias:

- a. Habilidades de comunicación que fomenten la empatía en los alumnos.

- b. Discusión moral como objetivo para el desarrollo del juicio moral.
- c. Sentido crítico, para evaluar y juzgar la realidad en la que se insertan los alumnos.
- d. Actitudes de diálogo, tolerancia y respeto hacia la sociedad democrática.
- e. Actitudes de aceptación y comprensión hacia los demás.
- f. Compasión hacia los más necesitados.

La educación en valores se ha enfocado, mayoritariamente, desde dos enfoques: el enfoque tradicional y el enfoque innovador (Parra, 2003). El enfoque tradicional concibe que existen unos valores aceptados por todos, los cuales pueden enseñarse a través de la habituación. El enfoque innovador, por el contrario, entiende que los valores son elecciones personales, por lo que la educación en valores parte de la concepción constructivista del aprendizaje, en la que las personas libremente acogerán o no el valor transmitido.

Para conseguir un proceso educativo con un marcado cariz moral, Ruiz (2004) señala la importancia de alcanzar una confluencia entre diversos factores:

- a. Mantener una coherencia interna entre los elementos del currículo y entre estos y la práctica real, en contextos de actuación dirigidos hacia una orientación ética de la Educación Física.
- b. Establecer actitudes que puedan propiciar un ambiente educativo moral.
- c. Definir un sistema consistente de normas morales, establecidas con el propósito de la realización de un sistema de valores.
- d. Personalizar la actividad en el aula atendiendo a las motivaciones de los alumnos, y adecuar las actividades, entre otros.
- e. Utilizar el reforzamiento para la adquisición y mantenimiento de comportamientos morales.
- f. Ofrecer al alumnado modelos de comportamiento moral.
- g. Proporcionar *feedback* de forma continua.
- h. Utilizar estrategias inductivas ante las conductas antimorales del alumnado.

En este sentido, los profesores del área de Educación Física destacan la necesidad de promover valores afectivo-sociales y fomentar la diversión a través del ámbito deportivo, declarando incluso que se sienten menos preocupados por la consecución de objetivos de índole conceptual en el alumnado y más por los contenidos actitudinales (Robles, Giménez, Abad y Robles, 2015; Sáenz-López, Sicilia y Manzano, 2010). Así, aunque existe un considerable interés en el uso del deporte como vehículo para promover el desarrollo psicosocial en la juventud, poco se sabe acerca de las estrategias de contenido o aplicación específicas que puedan dar cuenta de los resultados positivos (Petitpas et al., 2005), haciéndose necesario utilizar estrategias específicas que promuevan el desarrollo de valores personales y sociales a través del deporte escolar (Hellison, 2011). Dentro del área de Educación Física se precisa ampliar el conocimiento docente sobre las metodologías activas de enseñanza más propicias que la enseñanza tradicional para la educación en valores en el deporte escolar (Meroño, Bada, Sánchez-Pato, Calderón y Figuer-Montero, 2016). Respecto a las metodologías propias del área de Educación Física, los juegos en equipo son un medio muy eficaz para la promoción de valores sociales (Arnold, 1991; Theodoulides, 2003). Por ello, en clase de Educación Física no se trata de que únicamente los alumnos trabajen contenidos relacionados con el área, como correr más rápido o saltar más alto, sino que a través de los contenidos aprendidos adquieran valores y mejoren en otros aspectos sociales, como las habilidades comunicativas y de relación con los otros (Castro, 2015).

Por otro lado, la deportividad es un valor que puede programarse y ponerse en práctica en la actividad deportiva (De Bofarull y Cusí, 2014). La educación en valores en el aula de Educación Física debe organizarse con intencionalidad para conseguir tal objetivo, siendo tarea de los docentes el diseño de prácticas que favorezcan el aprendizaje de valores en el alumnado (Fraile, 2010; Ruiz y Cabrera, 2004). En el aula de Educación Física existen cuatro causas principales por las que se va perdiendo el *fair play* o juego limpio (Cruz, Boixadós, Valiente y Torregrosa, 2001):

1. El aumento de premios para los vencedores en las competiciones deportivas a nivel infantil y juvenil, provocando mayor presión para el logro del éxito deportivo y el desarrollo de actitudes de profesionalización a edades tempranas.
2. El sistema de valores y las conductas mostradas por los entrenadores en los entrenamientos y competiciones deportivos, orientados al éxito y no a la participación.
3. Las actitudes y conductas de los padres y los espectadores durante las competiciones, orientadas hacia el éxito y a ganar a cualquier precio.
4. La existencia de un sistema de sanciones que benefician al infractor, sobre todo en deportes de contacto (por ejemplo, en fútbol se considera una falta útil agarrar en el centro del campo a un jugador que inicia un contraataque peligroso).

Los profesionales de la Educación Física deben orientar sus acciones a la promoción de valores que respondan a intereses colectivos, y no tanto en valores relacionados con intereses individuales, porque esto puede llevar aparejado una falta de conciencia social en el alumnado (Gutiérrez, 2004). En este sentido, se hace imprescindible propiciar una formación a los docentes con oportunidades de examinar y reflexionar de manera crítica sus propias actitudes y valores (Capllonch, Lleixà y Godall, 2007). La motricidad educativa puede generar en el aula una atmósfera de inclusión y relaciones positivas, siempre y cuando el profesorado promueva la educación en valores como el respeto o la tolerancia con posibilidad de aplicación real por parte del alumnado (Almonacid, 2012).

La actividad en clase de Educación Física es cualitativamente diferente a la que ocurre en las aulas ordinarias, el movimiento es el centro de toda actividad realizada por el alumnado, por lo que las clases discurren de manera más informal, con otras formas de contacto humano, encuentros espontáneos, etc., que solo se dan en este contexto (McHugh, 1995). Por ello, son muchos los docentes que evalúan al alumnado no sólo con los logros motores, sino también con los logros sociales y actitudinales (Velázquez, 2015). El desarrollo de valores éticos en el aula de Educación Física no se logra de forma automática, de modo que es

necesario un verdadero compromiso docente en dos sentidos: uno, que se utilice el área de Educación Física no sólo para mejorar la competencia motriz del alumnado, sino que también se eduque en valores en busca de una mejora integral de los menores; y dos, que se introduzcan en el aula metodologías específicas para educar en valores a través de la actividad física y el deporte escolar, previamente contrastadas y validadas (Ruiz et al., 2006).

Por ello, la legislación educativa considera que, en cuanto a la educación en valores, la acción docente en el aula de Educación Física debe tener especial consideración una serie de orientaciones metodológicas (Boletín Oficial de la Región de Murcia, número 2006, 6 de septiembre de 2014; Boletín Oficial de la Región de Murcia, número 203, 3 de septiembre de 2015), entre las que se destacan:

- El fomento de una actitud reflexiva y crítica con determinados comportamientos y prejuicios en el alumnado.
- La promoción de la creatividad, la autonomía e iniciativa del alumnado.
- El fomento de un clima de convivencia, así como el respeto por las reglas y hacia los compañeros, y juego limpio como constantes en el desarrollo de cualquier práctica físico-deportiva.
- La educación en valores personales y sociales, especialmente el respeto, la igualdad y la coeducación, fomentando la aceptación, la participación de todos y el trabajo cooperativo.

Cruz et al. (2001) proponen una serie de estrategias de intervención para favorecer la adquisición de valores y elementos educativos del deporte escolar:

- Desarrollar el valor de la cooperación entre iguales y fomentar el razonamiento moral en el aula de Educación Física.
- Mejorar la formación de entrenadores de niños en edad escolar.
- Formar a árbitros y organizadores de eventos deportivos infantiles.
- Promocionar la educación deportiva en la sociedad, a través de campañas que fomenten el *fair play* o juego limpio.

Se precisa que los centros educativos se esfuercen en proporcionar una educación en valores dentro del área de Educación Física, con el objetivo que el alumnado pueda transferir dichos valores a su vida diaria (Belando, Ferriz-Morell y Moreno-Murcia, 2012). Para ello, se hace necesario implicar a la comunidad educativa para la promoción de valores en el ámbito escolar, ya que los profesores de Educación Física, los entrenadores y los familiares del alumnado que practica deporte escolar son los principales agentes en la tarea de educar en valores que trasciendan a la vida diaria de los alumnos (Pinheiro, Camerino y Sequeira, 2013), siendo además conveniente aplicar los programas de fomento de valores en el ámbito de la Educación Física en edades más tempranas (Llopis-Goig, Escartí, Pascual, Gutiérrez y Marín, 2011).

2.2 VALORES ASOCIADOS A LA PRÁCTICA DEPORTIVA ESCOLAR

La tipología de los contenidos del área de Educación Física, sobre todo el juego, el deporte y la expresión corporal, resulta en múltiples beneficios para el desarrollo integral de los alumnos en varios sentidos (Prat, 2008):

- Se trata de un área con un gran potencial socializador, debido a la gran cantidad de relaciones interpersonales que se dan en su seno.
- En ella hay presencia de conflicto, por lo que el alumnado debe aprender a cooperar y a competir.
- Se diferencia de las otras áreas educativas en que es una materia privilegiada en favor de la adquisición de valores individuales y sociales.

El docente, piedra angular del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe organizar las clases para que los alumnos consigan alcanzar no solo los contenidos teóricos del área, sino también contenidos actitudinales y transversales como son los valores. La práctica deportiva escolar debería transmitir valores como el esfuerzo, el respeto por los demás, la empatía, y la autoaceptación, entre otros (Hellison y Walsh, 2002). Una vez planteados los valores que se pretenden trabajar en el aula de Educación Física, el docente, para llevar a cabo un proceso

de transmisión y educación en valores en su aula, debe plantear el deporte y la actividad física de manera que permita (Amat y Batalla, 2000):

- a. Fomentar en el alumnado el conocimiento propio y mejorar su autoconcepto.
- b. Potenciar el valor del diálogo como el medio idóneo para la solución de posibles conflictos surgidos.
- c. Fomentar la participación efectiva y la asunción de responsabilidades de todo el alumnado en la toma de decisiones y en el funcionamiento del grupo en general.
- d. Potenciar la autonomía de los alumnos.
- e. Educar en la tolerancia frente al fracaso, a través del fomento de la reflexión en los alumnos sobre los resultados obtenidos.
- f. Educar en el respeto y la aceptación de las diferencias individuales, transmitiendo la idea del derecho de todos a la participación.
- g. Trabajar en todas las situaciones posibles (juego, entrenamiento y competición) las habilidades sociales que favorezcan la convivencia.

En el aula de Educación Física, el aprendizaje cooperativo es un modelo pedagógico que ofrece múltiples posibilidades para trabajar cualquier contenido, actuando como facilitador en la adquisición de valores en el alumnado (Fernández-Río, 2005; Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016). Por ello, el juego cooperativo aporta al alumnado cinco ámbitos de libertad que el juego competitivo no ofrece: 1) está libre de competición; 2) es libre para creer; 3) está libre de exclusión; 4) ofrece libertad para elegir; y 5) está libre de agresión (Orlick, 2002), tal y como se muestra en la Tabla 12.

Tabla 12

Ámbitos de libertad de los juegos cooperativos en Educación Física (Orlik, 2002)

Juegos cooperativos	Juegos competitivos
<p>Libres de competición:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo común para todos los participantes (no se compite). - Juegan e interactúan todos los niños. - Diversión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exigencia de competición de unos contra otros, se excluye a todos, excepto uno, de alcanzar el objetivo del juego. - Aumentan los niveles de angustia, agresividad y abandono. - Demasiada importancia en el resultado.
<p>Libres para crear:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la creatividad y la curiosidad, varias alternativas para la situación planteada. - Libertad en el movimiento. - Atmósfera cooperativa. - Reglas flexibles, pueden ser modificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Juego estático o rígido que impide la creatividad de los participantes. - Reglas inflexibles.
<p>Libres de la exclusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se elimina la idea de dividir a los jugadores en ganadores y perdedores. - Actividades propicias para el intercambio personal y la diversión. - Participación de todos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jugadores expulsados o apartados como modo de castigo por tener menos destreza o experiencia. - Consecuencia: sentimientos de rechazo y desconfianza. - Objetivo único: éxito.
<p>Libres para elegir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentan la autonomía personal y la libertad de elección. 	<ul style="list-style-type: none"> - No se modifican las normas, no pueden elegir entre diferentes soluciones.
<p>Libres de agresión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El objetivo se alcanza mediante la cooperación entre alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Oposición de los jugadores. - Conductas agresivas hacia los compañeros.

El fomento de la deportividad en el aula de Educación Física conlleva el trabajo, de forma global, de cinco elementos igualmente importantes entre sí: la imparcialidad; la igualdad; el buen hacer; la voluntad de victoria; y el equilibrio entre todos los elementos (Abad, 2010). El área de Educación Física ofrece una amalgama de elementos propios que son decisivos para la tarea de educar en valores (Ruiz, 2004), resumidos en la Tabla 13.

Tabla 13

Elementos propios de la Educación Física y su influencia sobre la educación en valores (Ruiz, 2004)

Elementos específicos de la Educación Física	Influencias sobre la educación en valores
Se centra en el movimiento como expresión global del ser humano.	A partir de las propuestas motrices el niño se acerca al mundo de los valores.
Carácter vivencial.	Promueve situaciones ligadas a la experiencia con los valores.
Convergencia de intereses entre lo que se hace en clase y lo que los alumnos viven fuera de ella.	Los valores aprendidos en el aula se pueden trasladar a otros escenarios.
Normalmente resulta una actividad motivante.	Los alumnos se acercan a los valores desde una posición más activa.
Frecuentemente se trabaja desde una metodología lúdica.	Este hecho propicia situaciones variadas, lo que propicia la adquisición de valores.
Importante implicación emocional.	Posibilita una mayor profundización en la dimensión de los valores.
Naturaleza relacional.	Fomenta el carácter convivencial de muchos valores.
Frecuentemente surgen conflictos entre los alumnos.	Posibilita la reflexión y el trabajo en la resolución de conflictos.
Tiene carácter social.	Trabajo explícito de los valores.
Importancia del currículo oculto.	Necesidad de planificar todos los elementos del área en coherencia con un sistema de valores.

A modo de síntesis, en la Tabla 14 se presenta una relación de diferentes autores y los valores que estos consideran que pueden transmitirse en el área de Educación Física.

Tabla 14

Valores transmitidos en Educación Física en la literatura científica

Valores	Autores
Asertividad	Andréu (2006); García-López et al. (2012).
Autoaceptación	Hellison y Walsh (2002).
Autonomía	González et al. (2012).
Cooperación/ Colaboración/ Trabajo en equipo	Acuña y Acuña (2011); Blake (1996); Borrás et al., (2009); Cadenas y Collado (2013); Capllonch y Figueras (2012); Consejo Superior de Deportes (2009); Escartí et al. (2006); Gutiérrez (2003); Omecaña y Ruiz (2001); Orlick (2002).
Cortesía	Goldstein e Iso-Ahola (2006); Trepát (1999).
Deportividad	De Bofarull y Cusí (2014).
Empatía	Andréu (2006); García-López et al. (2012); Hellison y Walsh (2002).
Esfuerzo	Hellison y Walsh (2002).
<i>Fair play</i> o juego limpio	Blake (1996).
Honestidad	Goldstein e Iso-Ahola (2006); Trepát (1999).
Imparcialidad	Goldstein e Iso-Ahola (2006); Trepát (1999).
Justicia	Blake (1996).
Liderazgo	Blake (1996).
Participación	González et al. (2012).
Paz	Capllonch y Figueras (2012).
Respeto	Acuña y Acuña (2011); Blake (1996); Borrás et al., (2009); Castro et al. (2014); Consejo Superior de Deportes (2009); Goldstein e Iso-Ahola (2006); Gutiérrez (2003); Hellison y Walsh (2002); Trepát (1999).
Responsabilidad	Acuña y Acuña (2011); Borrás et al., (2009); Consejo Superior de Deportes (2009); Goldstein e Iso-Ahola (2006); Gutiérrez (2003); Trepát (1999).
Solidaridad	Capllonch y Figueras (2012); Castro et al. (2014).
Tolerancia	Acuña y Acuña (2011); Borrás et al., (2009); Consejo Superior de Deportes (2009); Gutiérrez (2003).

2.2.1 Investigaciones sobre la percepción de la promoción de los valores en el ámbito deportivo escolar

Son múltiples las investigaciones que en los últimos años están surgiendo con el propósito de conocer las percepciones del alumnado y agentes educativos sobre los valores que consideran prioritarios en la práctica del deporte escolar.

Respecto a la percepción de los profesionales, Berengüi y Garcés de los Fayos (2007), tras una investigación realizada con profesores de Educación Física de las etapas de educación primaria y secundaria, obtuvieron una escala de valores asociados a la práctica deportiva escolar. Así, los profesores de Educación Física pensaban que los valores más relevantes a transmitir a sus alumnos eran, de mayor a menor importancia, los siguientes: cooperación, compañerismo, disciplina, respeto a las reglas y tolerancia. Por otro lado, los docentes de Educación Física de primaria, consideran la igualdad como un valor fundamental en la educación de valores en el aula (Rebollo, García-Pérez, Piedra y Vega, 2011). Sáenz, Gutiérrez, Lanchas y Aguado (2011) llevaron a cabo una experiencia para conocer las opiniones de los profesionales del área de la Educación Física sobre la promoción de los valores en el ámbito deportivo. A través de una actividad denominada *World Café*, árbitros, profesores de Educación Física, entrenadores y familiares debatieron sobre la manera en que podían ayudar a educar en valores en el ámbito educativo, encontrando, entre los resultados más destacables, la necesidad de concretar desde el centro escolar los valores que se pretenden promocionar a través del deporte, seguido de la importancia de la comunicación entre los agentes implicados. En cuanto a los profesores de Educación Física y técnicos deportivos de alto rendimiento, sitúan el valor responsabilidad entre los primeros puestos en cuanto a importancia de una lista de valores dada (Martínez et al., 2014). En este sentido, Pazo y Tejada (2015) llevaron a cabo un estudio para conocer la opinión de los técnicos deportivos y profesores de Educación Física respecto a qué valores consideraban más importantes transmitir en el ámbito físico-deportivo. Así, los profesores destacaron como valores prioritarios a fomentar en sus clases, el afán de superación, la madurez y el esfuerzo. Los técnicos

deportivos, sin embargo, consideraron prioritario el valor esfuerzo, seguido de los valores motivación y responsabilidad.

Situados en educación secundaria, Martí y Palma (2010) realizaron una investigación para conocer la jerarquía de valores que establece el alumnado de dicha etapa educativa. Utilizando la *Rokeach survey values*, los resultados mostraron que las dos variables estudiadas (sexo y edad) tenían un efecto significativo sobre la preferencia de determinados valores, ya que las chicas mostraron preferencias hacia valores finales, como realización, paz, igualdad y seguridad familiar, mientras que los chicos mostraron preferencias hacia valores instrumentales, como ser ambicioso. En cuanto a la variable edad, los resultados mostraron que los alumnos más jóvenes tenían menos preferencias por valores como la responsabilidad, mientras que los alumnos mayores valoraron más la igualdad y la tolerancia, entre otros. Con el objetivo de conocer la percepción del alumnado sobre el desarrollo de valores en clases de Educación Física, Sánchez-Oliva, Leo, Amado, González-Ponce y López (2012) realizaron un estudio dirigido a alumnos con edades comprendidas entre los 11 y los 19 años, los cuales debían clasificar los valores que consideraban más importantes de los siguientes: respeto, esfuerzo, tolerancia, cooperación y autocontrol. Los resultados mostraron que el sexo de los alumnos provocó diferencias significativas en los valores tolerancia y respeto, ya que las chicas les dieron más importancia a estos valores sobre los chicos. La investigación de Sánchez-Oliva et al. (2012) coincide con las opiniones mostradas por alumnos de educación superior, los cuales valoraron el respeto hacia sus compañeros como uno de los principales valores adquiridos en la práctica de Educación Física (Ionescu, 2013). Por su parte, Martínez, Pena-Pérez y Mateos (2016) realizaron una investigación con el objetivo de analizar y conocer los valores que los adolescentes asocian a la práctica del deporte. Dirigido a alumnos de las etapas de educación secundaria obligatoria y bachillerato, los resultados mostraron que el valor más importante asociado a la práctica deportiva por parte del alumnado es la diversión, seguido del esfuerzo, juego limpio, amistad y respeto, por orden de valoración. Otro programa para la promoción de valores en el ámbito deportivo es la Escuela de Deporte (García-Calvo, Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Leo y Amado, 2012), implementado en

Extremadura desde 2009. Dirigido a alumnos con edades comprendidas entre los 10 y los 17 años, se centra en la formación a través de talleres. A pesar de la corta duración de los mismos (60 minutos), los resultados indican que un elevado número de participantes reconoce haber reflexionado sobre la importancia de la educación en valores en el ámbito deportivo.

Otro aspecto relacionado con la educación de valores y actitudes positivas en el alumnado es la percepción de este sobre el autoconcepto físico. En el contexto de la Educación Física y el deporte escolar, los alumnos aumentan su motivación y su bienestar psicológico cuando realizan acciones de manera autónoma, cuando son competentes en su entorno y cuando sienten vínculos sociales recíprocos con los otros (Hagger y Chatzisarantis, 2008). En esta línea, Garn y Shen (2015) analizaron las respuestas de más de 300 alumnos de universidad que participaban en clases de Educación Física. Tras finalizar el semestre, los alumnos mejoraron su autoconcepto físico, aumentando la autonomía, competencia y relación con los demás. Por su parte, Hortigüela, Pérez y Calderón (2016) analizaron las respuestas de 231 estudiantes tras haber recibido una unidad didáctica en el área de Educación Física bajo un enfoque metodológico actitudinal, basado en la generación de actitudes positivas en el alumnado relacionadas con la autoestima, las relaciones interpersonales, las habilidades de discusión y la inserción social. Tras la investigación, se concluye que la enseñanza actitudinal tiene una incidencia directa en el autoconcepto del alumnado, generando mejoras en el autoconcepto físico de los alumnos respecto al que mostraban antes de la experiencia.

2.2.2 Programas educativos para la promoción de valores en el área de Educación Física

El desarrollo moral y la adquisición de valores son aspectos cruciales para el desarrollo de la sociedad actual y, particularmente, cuestiones que no pueden quedarse al margen del sistema educativo (Hernández-Mendo y Planchuelo, 2012). Además, se hace necesario que los investigadores evalúen lo que ocurre dentro de los programas para la promoción de valores en el ámbito deportivo a

varios niveles (Danish, Forneris y Wallace, 2005; Larson, 2000): a nivel del alumnado, para determinar lo que los jóvenes experimentan; a nivel del diseño y desarrollo del programa, para poder evaluar el proceso y la implementación del mismo; a nivel de profesionales de la Educación Física que intervienen en el programa; y a nivel del deporte, estableciendo claramente lo que este puede enseñar al alumnado, cómo y dónde se puede enseñar mejor.

En los últimos años se han desarrollado múltiples programas centrados en la adquisición de valores en el ámbito deportivo (García-Calvo et al., 2012). Así, los programas educativos que más repercusión han tenido pueden agruparse en los que siguen (Cecchini et al., 2003; Cecchini et al., 2008).

2.2.2.1 *Programas centrados en el desarrollo de habilidades para la vida*

Como máximos representantes de los programas centrados en el desarrollo de habilidades para la vida en el ámbito deportivo, se encuentran los diseñados por Danish y colaboradores (Danish, 1990; Danish y Hale, 1981; Danish y Nellen, 1997). Estos programas se basan en la perspectiva de desarrollo humano del deporte a partir un enfoque que pretende lograr la aplicabilidad de lo aprendido en situaciones de la vida diaria de los participantes, a través de un proceso gradual en el que se proporciona al alumnado habilidades más eficaces de resolución de problemas y de afrontamiento (Danish y Hale, 1981). Así, Danish (1990), diseñó el programa *Athletes coaching teens* (ACT), dirigido a alumnos de instituto de Virginia (EE.UU.), como un programa con el doble objetivo de prevenir y cambiar los comportamientos que comprometen la salud, como el consumo de alcohol y drogas, la violencia, etc. A través de una serie de sesiones en las que colaboraban estudiantes deportistas que ejercían el rol de líderes, se enseñaban habilidades para la vida, incluyendo:

- a. Aprender a establecer metas.
- b. Desarrollar planes para alcanzar las metas propuestas.
- c. Identificar y superar los obstáculos.
- d. Resolver problemas de manera efectiva.
- e. Fomentar el desarrollo personal y social.

Por otro lado, y con el objetivo de promover habilidades para la vida en niños y adolescentes a través de la actividad física y el deporte, Danish y colaboradores crearon en 1992 el programa *Going for the goal* (GOAL; Danish y Nellen, 1997), también en Virginia (EE. UU.). Este programa constaba de 10 horas semanales impartidas a lo largo de 10 sesiones por estudiantes universitarios previamente formados por los autores, con el objetivo de fomentar en los alumnos el control personal y la confianza en el futuro, para propiciar la toma de decisiones y formar buenos ciudadanos (Danish y Nellen, 1997). El programa partía de la premisa de que el deporte, para que sirva como un modelo efectivo para aprender habilidades para la vida, debe ser previamente diseñado para alcanzar dicho objetivo, sin dejar lugar a la improvisación, de manera que la experiencia deportiva permita transferir lo aprendido a otras áreas de la vida.

A partir del programa GOAL, Danish y colaboradores diseñaron el programa *Sports united to promote education and recreation* (SUPER; Danish, Nellen y Owens, 1996; Danish, Fazio, Nellen y Owens, 2002). Al igual que en GOAL, se utilizaba un modelo donde compañeros previamente formados (llamados líderes) enseñaban a otros compañeros con la finalidad de enseñar en el ámbito deportivo habilidades susceptibles de ser aplicadas en otros ámbitos de la vida. Los objetivos del programa SUPER son los siguientes (Danish y Nellen, 1997; Danish et al., 2005):

1. Acercar al alumnado modelos accesibles de atletas, bajo la premisa de que existe una relación entre la excelencia en el deporte y la excelencia personal en la vida.
2. Enseñar que las habilidades físicas y mentales son importantes tanto en el ámbito deportivo como en el desempeño personal.
3. Establecer y alcanzar metas en el deporte.
4. Establecer y alcanzar metas en la vida.
5. Los obstáculos pueden ser superados.

La investigación muestra que cuando a los líderes se les brinda la oportunidad de participar en el proceso educativo, enseñando y dirigiendo a

alumnos menores, ganan en autoconfianza y autoeficacia deportiva (Danish et al., 2002). Tras varias aplicaciones del programa en Virginia (EE.UU.), los estudiantes a los que se dirigía asistieron más a clase, redujeron el consumo de sustancias y disminuyeron sus conductas agresivas (Danish y Nellen, 1997).

Basándose en el programa GOAL, O'Hearn y Gatz (2002) llevaron a cabo una intervención dirigida a estudiantes hispanos de educación secundaria, en California (EE.UU.). Tras implementar el programa durante 10 semanas a más de 500 estudiantes, los autores registraron una mejora del alumnado en la capacidad de resolución de problemas en situaciones de conflicto entre iguales, además de un mejor establecimiento de metas positivas y alcanzables por el alumnado.

Otro programa con gran difusión a nivel internacional es el programa *Play it smart* (Petitpas, Van Raalte, Cornelius y Presbrey, 2004). Con el objetivo de que los adolescentes desarrollaran habilidades para la vida a través de la participación deportiva estudiantil, los autores implementaron el programa en escuelas estadounidenses con escasos recursos financieros a un total de 252 estudiantes que en ese momento jugaban al fútbol. Uno de los pilares del *Play it smart* era la figura del entrenador académico, el cual acompañaba como consejero a los estudiantes durante todo el curso escolar con el objetivo de ayudarles a lograr un crecimiento positivo. Otro punto característico de este programa es que se centraba en la optimización y mejora de las habilidades, en lugar de intentar remediar comportamientos patológicos o criminales. Tras varios años de implementación, los resultados demostraron que los alumnos que recibieron el programa mejoraron académicamente y prestaron sus servicios como voluntarios a la comunidad, entre otros.

Por otro lado, Papacharisis, Goudas, Danish y Theodorakis (2005) evaluaron la efectividad del programa SUPER en niños de escuelas griegas. Tras solo ocho sesiones de quince minutos de duración concluyeron que alumnos que recibieron la intervención realizaban conductas relacionadas con valores sociales e individuales, como autosuperación y resolución de problemas, mostrándose más comprometidos y preocupados por la comunidad que los niños del grupo control.

Otro programa a nivel internacional, implementado en Canadá, fue el diseñado por Holt, Tink, Mandigo y Fox (2008). Estos autores plantearon el objetivo de fomentar habilidades para la vida en alumnos miembros de un equipo de fútbol en edad de educación secundaria. Se identificaron temas relacionados con tres habilidades para la vida: iniciativa, respeto y trabajo en equipo. Los resultados mostraron que la filosofía del entrenador involucraba la construcción de relaciones y la participación de estudiantes atletas en la toma de decisiones.

2.2.2.2 *Programas centrados en el deporte como herramienta para la paz social*

Uno de los programas más representativos centrado en el deporte como herramienta para la paz es el programa *Sport for peace* (Ennis, 1999). Esta autora, tras revisar literatura científica relacionada, expone que los programas de deportes de equipo sugieren que las experiencias y percepciones de las niñas sobre Educación Física no son satisfactorias, ya que suelen ser los jugadores masculinos los que controlan el juego, marginando en ocasiones a las niñas. Por ello diseña e implementa el programa *Sport for peace*, con el objetivo último de mejorar los niveles de compromiso y satisfacción de las niñas en clases de Educación Física, y conseguir que todos los niños participen en el proceso de afiliación con los compañeros (Ennis, 1999). Tras la implementación de dicho programa en escuelas e institutos estadounidenses, se observaron mejoras en valores como la responsabilidad, la confianza y la cooperación entre niños y niñas; y las niñas y los niños con menores habilidades deportivas se sintieron exitosos, creando una comunidad de clase más participativa (Ennis et al., 1999).

2.2.2.3 *Programas de educación socio-moral a través del deporte*

Uno de los primeros programas de educación moral a través del deporte fue el implementado por Romance, Weiss y Bockoven (1986) en escuelas del noroeste del Pacífico (EE.UU.). Con una muestra de 32 niños de quinto de primaria, se formaron dos grupos, control y experimental. Durante ocho semanas de implementación, el grupo experimental desarrollaba estrategias de razonamiento moral, se propiciaba el diálogo ante los problemas y se tomaban decisiones entre

todo el grupo. Los resultados obtenidos indicaron que el grupo en el que se implementó el programa tuvo niveles de razonamiento moral mayores que los niveles del grupo control.

Miller et al. (1997) diseñaron un programa dirigido a niños de educación primaria en situación de riesgo social, en California (EE.UU.). Con el objetivo de promover el crecimiento socio-moral del alumnado a través de la Educación Física, el programa tenía cuatro componentes principales: el aprendizaje cooperativo; la construcción de comunidad moral; la creación de un clima de motivación; y la transferencia del poder de maestro a los alumnos para aumentar la responsabilidad personal y social. Los niños mejoraron en la capacidad de empatía y en la adquisición de valores como la responsabilidad.

Otro programa de educación socio-moral, esta vez implementado en España, Francia, Italia y Portugal es el de Fraile (2010). Con el objetivo de conocer el nivel de razonamiento moral fomentado en el deporte escolar, se desarrollaron actividades dirigidas a alumnos del último curso de la educación primaria, basadas en el trabajo de dilemas morales relacionados con los valores de honestidad, respeto y compañerismo. Los resultados mostraron que más de la mitad de los alumnos adoptaron actitudes honestas tras el programa, siendo los resultados más significativos en las niñas que en los niños.

Situados en la educación secundaria, Mouratidou, Goutza y Chatzopoulos (2007) llevaron a cabo en Grecia un programa de intervención para promover el desarrollo moral en el área de Educación Física, a través del trabajo de la motivación y el estilo de enseñanza recíproca. Los resultados de su investigación muestran que el grupo experimental presentaba, después de la intervención, mayor razonamiento moral comparado con el grupo control.

En España, Hernández-Mendo y Planchuelo (2014) implementaron un programa para el fomento del desarrollo moral en el área de Educación Física, en alumnos de primaria. A través del trabajo de discusión de dilemas morales y utilizando distintas técnicas (psicomotricidad, cooperación y cooperación-oposición), los resultados señalaron que se dio un aumento en el desarrollo moral y las conductas positivas en el alumnado.

2.2.2.4 Programas centrados en el juego limpio o *fair play*

Un programa diseñado para fomentar el desarrollo moral a través de la Educación Física escolar, dirigido a alumnos de cuarto, quinto y sexto de primaria, fue el desarrollado por Gibbons et al. (1995) en Canadá. Centrándose en el juego limpio o *fair play*, se comprobó cómo en las aulas donde se implementó dicho programa los alumnos mostraron una mejora significativa en cuanto al desarrollo moral, conductas de *fair play* y empatía.

En línea con el anterior, pero desarrollado en EE. UU., Solomon (1997) diseñó un programa destinado a fomentar habilidades sociales y desarrollar valores a través del deporte escolar. Centrándose en el juego limpio o *fair play*, integró el programa en el área de Educación Física en las escuelas, concretamente en alumnos entre nueve y 10 años. A través de pautas explícitas, consiguió que los escolares desarrollaran un sentido de responsabilidad personal en sus acciones deportivas, aumentando la cooperación entre iguales.

Por otra parte, y también en EE. UU., Schwamberger y Curtner-Smith (2016) se centraron en la capacidad del profesorado de Educación Física de educación secundaria para promover comportamientos morales y deportivos en la enseñanza del deporte. Así, estos autores muestran que los docentes podían hacer que muchos de los alumnos se cuestionaran las conductas antideportivas, consiguiendo incluso la adquisición de valores asociados a la deportividad y el juego limpio o *fair play*.

Situados en España, Borrás et al. (2009) llevaron a cabo una intervención diseñada, entre otros, para mejorar el *fair play* y valores asociados a la práctica deportiva, en futbolistas cadetes de primera regional. Con una muestra de más de 200 alumnos, el grupo experimental mejoró su percepción sobre la importancia de la deportividad o *fair play* y valores considerados socialmente aceptables, disminuyendo la importancia otorgada de valores socialmente no aceptables y las conductas desfavorables al *fair play*.

2.2.2.5 *Programas de desarrollo del valor de la responsabilidad*

Una de las intervenciones de educación en valores en el área de Educación Física que más repercusión ha tenido es el programa de Responsabilidad personal y social (*Teaching personal and social responsibility model*, TPSR) de Hellison (1973; 2011; Hellison y Walsh, 1983). Dicho programa se dirige a alumnos adolescentes en situación de riesgo social y pretende desarrollar en los mismos habilidades personales y sociales, así como fomentar la responsabilidad social en el ámbito del deporte escolar para poder trasladar dichos aprendizajes a la vida cotidiana (Escartí et al., 2006). Para la implementación del TPSR se instruyó a profesores y entrenadores sobre cómo enseñar el valor de la responsabilidad a través de la práctica físico-deportiva. Desde su diseño inicial en la década de los setenta en EE.UU., el TPSR se ha popularizado entre los profesores por ser un modelo con unos objetivos fáciles de entender para el alumnado y unas estrategias de enseñanza práctica susceptibles de ser adaptadas por los docentes, generando un impacto positivo en el clima del aula (Hellison y Doolittle, 2007). El TPSR entiende que el valor de la responsabilidad es una obligación moral hacia uno mismo y hacia los demás, asociando por un lado, el esfuerzo y la autonomía como valores relacionados con bienestar y el desarrollo personal, y por otro, el respeto por los sentimientos y derechos de los demás y la empatía y sensibilidad social como valores relacionados con el desarrollo social y la integración social (Escartí et al., 2012). Fundamenta su intervención en cuatro niveles, asumiendo en cada uno de ellos un valor (Hellison, 2011), tal y como se recoge en la Figura 8.

Basándose en el programa TPSR, Martinek et al. (2001) llevaron a cabo un programa en una escuela de primaria estadounidense con alumnado de nivel económico bajo. El programa se centró en mejorar el autocontrol y el respeto de los derechos de los demás, aumentar el esfuerzo y la participación, conseguir la autodirección en las tareas y ayudar a los demás. Los resultados del estudio indicaron que los jóvenes fueron capaces de aplicar el objetivo del esfuerzo para el aprendizaje de tareas en el aula, esforzándose en la adquisición de valores en el aula.

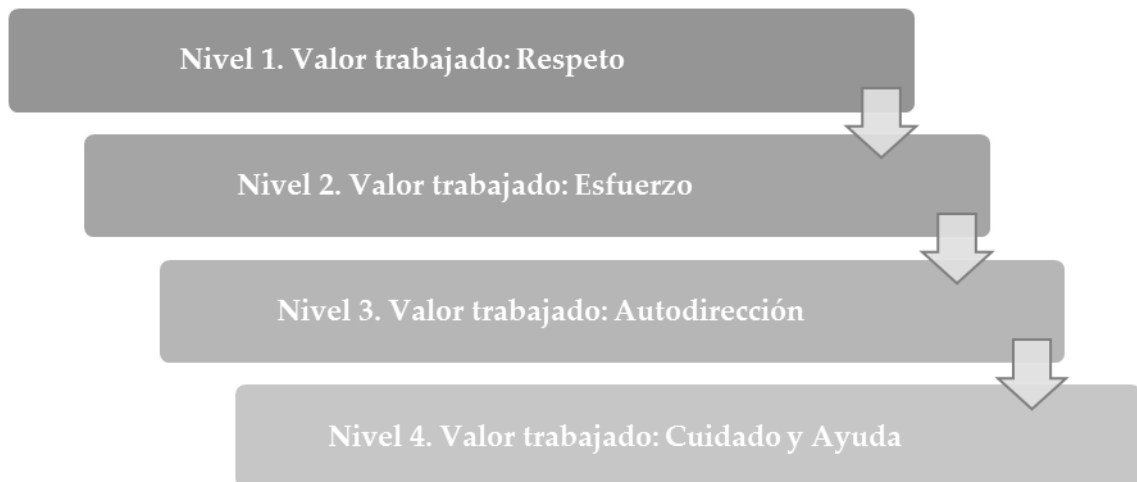


Figura 8. Niveles del *Teaching Personal and Social Responsibility model* (TPSR; Hellison, 1973).

Años más tarde, también en los EE.UU., Martinek et al. (2006) diseñaron un programa educativo dirigido a adolescentes en riesgo social, basado en la necesidad de fomentar el cuidado a los demás para crear una sociedad justa y asentada en actos morales. Bajo el entendimiento de que el liderazgo es un proceso inclusivo donde todos pueden ser líderes, los alumnos que ya habían participado en el programa enseñaban habilidades deportivas y de vida a niños más jóvenes. El programa se componía de cuatro etapas para el desarrollo del liderazgo juvenil:

1. Liderazgo basado en las necesidades.
2. Focalización de la planificación y la enseñanza.
3. Liderazgo reflexivo.
4. Liderazgo compasivo.

En España, Escartí et al. (2006; 2012) adaptaron el programa TPSR en clase de Educación Física de adolescentes en riesgo social, con el objetivo de fomentar el valor responsabilidad. Tras la observación de las conductas del alumnado

durante las sesiones del programa, concluyeron que disminuyeron los comportamientos agresivos, resultando útil para fomento de la responsabilidad social y personal en las aulas.

Por su parte, Llopis-Goig et al. (2011) implementaron el programa TPSR durante dos cursos escolares en el área de Educación Física en la etapa de primaria. Una vez concluido, realizaron entrevistas a los profesores de esta asignatura, los cuales coincidían en apuntar los beneficios que el programa tenía en el alumnado al fomentar valores como la responsabilidad y la empatía, reduciendo asimismo conductas violentas e incrementando el diálogo a la hora de solucionar problemas.

2.2.2.6 Otros programas para el desarrollo de valores en el ámbito de la Educación Física y el deporte escolar

Implementado en más de ocho mil centros escolares en EE.UU., se encuentra el programa *The first tee* (www.thefirsttee.com), como una experiencia educativa desarrollada por la Fundación Mundial de Golf, con el objetivo de fomentar el desarrollo juvenil saludable y positivo a través del golf. El programa se centra en cuatro aspectos: manejo de las emociones; establecimiento de metas; resolución de conflictos; y comunicación con los demás. Con una duración de seis semanas, y a través de la orientación de adultos que están en contacto con los participantes, se pretende promover los valores de honestidad, integridad, deportividad, respeto, confianza, responsabilidad, perseverancia, cortesía y justicia.

En Lituania, Šukys y Majauskienė (2014) midieron los efectos de un programa de educación olímpica en alumnos de edades comprendidas entre los 13 y los 18 años, a través de un cuestionario con cuatro bloques de contenido: valores humanos del olimpismo (como por ejemplo tolerancia y honestidad); valores sociales del olimpismo (solidaridad o paz); búsqueda individual de la excelencia (cooperación o logro); y beneficio personal de la profesionalidad (orgullo o popularidad). Los resultados del estudio mostraron que la implementación de dicho programa anotó un desarrollo mayor de valores

asociados a la búsqueda individual de la excelencia, como el respeto a las reglas, y valores sociales del olimpismo, como la solidaridad o la convivencia, entre otros.

Leonte (2014), por su parte, implementó un programa cognitivo-motriz en dos institutos de educación secundaria de Rumanía, dirigido concretamente a mujeres adolescentes de entre 16 y 18 años. Tras la intervención, se observó la relación entre realizar actividades deportivas y la adquisición de valores en las alumnas, las cuales indicaron que la práctica deportiva producía mejoras en la realización personal, así como en valores tales como el respeto y la integración.

En España, una propuesta didáctica a nivel extraescolar en el ámbito de la Educación Física y el deporte y la promoción de valores es la realizada por Madrid et al. (2016). Con el objetivo fundamental de desarrollar conductas apropiadas (compromiso, educación para la salud, competitividad y tolerancia) en alumnos de primero de primaria, los resultados obtenidos mostraron, tras la implementación del programa didáctico, que las conductas apropiadas inicialmente realizadas por un 55.27% del alumnado fueron, tras tres meses de implementación del programa, realizadas por un 87.8%.

Otra propuesta educativa, también desarrollada en España, es el programa Delfos, para el desarrollo de valores en alumnos de secundaria a través del deporte (Cecchini et al., 2008). Dicho programa parte de la idea central de que los valores aprendidos a través del deporte pueden ser transferidos a la vida real de los participantes, siempre y cuando se diseñe y se implemente orientado a tal fin. Tras llevarse a cabo durante un curso escolar, se observó la disminución de comportamientos violentos dentro del aula, así como la adquisición de valores que los alumnos transfirieron a otros contextos no deportivos.

Otro programa español de intervención para educar en valores a través de la actividad física y el deporte es el desarrollado por Jiménez y Durán (2004). Dirigido a jóvenes de entre 14 y 18 años en situación de riesgo de exclusión social, se implementó en horario de Educación Física en varias aulas taller y programas de garantía social, a través de tres fases: confianza y participación; promoción de valores en la actividad física y el deporte; y transferencia de lo aprendido a otros ámbitos de la vida cotidiana. Uno de los objetivos alcanzados fue transformar

positivamente los valores y actitudes de los alumnos en el área de Educación Física.

Por su parte, y también en España, Ruiz et al. (2015) llevaron a cabo un programa integral de educación en valores en los deportes de equipo en alumnos de sexto curso de educación primaria. Los resultados mostraron que los alumnos adoptaron durante la implementación del programa un incremento en la manifestación de un sistema de valores relacionado con una orientación ética del deporte, tales como la convivencia positiva, acciones prosociales, compromiso o negociación ante el conflicto.

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

1. OBJETIVOS

El objetivo general de la presente investigación es mejorar el desarrollo moral y fomentar valores en alumnos adultos con discapacidad intelectual a través de la implementación de un programa de juegos predeportivos y dilemas morales (programa DEMVA).

Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Objetivo específico 1. Comprobar la eficacia del programa DEMVA para la mejora del desarrollo moral.
- Objetivo específico 2. Examinar la relación entre variables socio-demográficas y clínicas de los participantes y la competencia moral.
- Objetivo específico 3. Analizar la relación entre variables socio-demográficas y clínicas de los participantes y el cambio en la competencia moral tras la implementación del programa.
- Objetivo específico 4. Determinar la eficacia del programa DEMVA respecto a la percepción de la importancia otorgada a los valores.

2. HIPÓTESIS

De acuerdo a la revisión de la evidencia científica en el área y a la experiencia en la práctica docente con este colectivo se plantean las siguientes hipótesis para cada uno de los objetivos específicos.

Hipótesis del objetivo específico 1. Se espera que el desarrollo moral del alumnado mejore tras la implementación del programa, en sus dos componentes: la competencia moral y las orientaciones o preferencias morales.

Hipótesis del objetivo específico 2. Existe una relación entre determinadas variables socio-demográficas y clínicas de los participantes con la puntuación en la competencia moral.

En relación a las variables socio-demográficas se espera que:

- Las mujeres presenten puntuaciones superiores en competencia moral.
- La edad presente relación positiva con la competencia moral.
- Los alumnos con niveles educativos superiores alcancen mayores puntuaciones de competencia moral.
- Los alumnos que pertenecen a asociaciones de discapacidad puntúen más alto en competencia moral.
- La utilización de servicios de la asociación de referencia aporte una mejora en la competencia moral.

En relación a las variables clínicas se espera que:

- Los alumnos que no presentan enfermedad física alcancen mayores puntuaciones de competencia moral.
- Los alumnos sin discapacidad física (sensorial y/o motora) muestren niveles más altos en la competencia moral.
- El porcentaje de discapacidad presente relación negativa con la competencia moral.
- La clase/categoría de discapacidad sea una variable que afecte a la competencia moral, siendo los alumnos que están en la clase/categoría más baja de discapacidad, los que obtengan mayores niveles de competencia moral.
- Los alumnos que presentan comorbilidad con otros trastornos presenten menores puntuaciones de competencia moral.

Hipótesis del objetivo específico 3. Existe una relación entre determinadas variables socio-demográficas y clínicas de los participantes con el cambio en la competencia moral, tras la implementación del programa.

En relación a las variables socio-demográficas se espera que:

- Las mujeres presenten puntuaciones superiores en el cambio de la competencia moral.
- La edad presente relación positiva con el cambio de la competencia moral.
- Los alumnos con niveles educativos superiores alcancen mayores puntuaciones en el cambio de la competencia moral.
- Los alumnos que pertenecen a asociaciones de discapacidad puntúen más alto en el cambio de la competencia moral.
- La utilización de servicios de la asociación de referencia aporte una mejora en el cambio de la competencia moral.

En relación a las variables clínicas se espera que:

- Los alumnos que no presentan enfermedad física alcancen mayores puntuaciones de cambio de la competencia moral.
- Los alumnos sin discapacidad física (sensorial y/o motora) muestren niveles mayores en el cambio de la competencia moral.
- El porcentaje de discapacidad presente relación negativa con el cambio en la competencia moral.
- La clase/categoría de discapacidad sea una variable que afecte al cambio de la competencia moral, siendo los alumnos que están en la clase/categoría más baja de discapacidad los que obtengan mayores niveles de cambio de la competencia moral.
- Los alumnos que presentan comorbilidad con otros trastornos obtengan un nivel menor de cambio en la competencia moral.

Hipótesis del objetivo específico 4. El programa DEMVA aumenta la importancia otorgada por el alumnado en los valores incluidos en el mismo:

- La percepción de importancia de los valores trabajados en el programa mejora tras su implementación.
- La percepción de importancia de los valores trabajados en el programa es superior a la percepción de importancia de valores no trabajados.

CAPÍTULO V.

MÉTODO

1. PARTICIPANTES

La muestra se compuso de 49 participantes, todos estudiantes del programa educativo UCAMPACITAS de los cursos académicos 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016, correspondientes a la primera, segunda, tercera y cuarta promociones del programa, respectivamente. Dicho programa, ubicado en la Universidad Católica de Murcia (UCAM), está destinado a la inclusión socio-laboral de personas con discapacidad intelectual leve y moderada.

A continuación, se presenta una descripción pormenorizada de los cuatro cursos académicos en conjunto y, seguidamente, se describe, por separado, las variables sexo, edad, nivel educativo, categoría/clase de discapacidad, comorbilidad con otros trastornos, asociación a la que pertenece el alumno y servicios que el alumno utiliza de la asociación.

1.1 CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS Y CLÍNICAS DE LA MUESTRA

Respecto a la variable sexo, de los 49 participantes de la presente investigación, los hombres representan un 51% y las mujeres un 49%, con una media de edad de 24.67 ± 5.22 años, situándose en un rango entre los 19 y los 37 años. La mayor parte de los destinatarios de la investigación tienen edades comprendidas entre los 20 y los 28 años, encontrando el mayor porcentaje de alumnos, un 14.3% del total de la muestra, en 23 años (Tabla 15).

Todos los participantes en el programa presentaban un porcentaje de discapacidad reconocida del 33% o más, concretamente entre 34 y 84%, y una conducta social ajustada. La media del porcentaje de discapacidad de los participantes fue 55.9%.

Tabla 15

Distribución de la muestra según la edad

Edades	N	Porcentaje
19	1	2
20	4	8.2
21	6	12.2
22	5	10.2
23	7	14.3
24	5	10.2
25	1	2
26	3	6.1
27	3	6.1
28	4	8.2
29	2	4.1
30	3	6.1
31	3	6.1
33	1	2
37	1	2
Total	49	100

Del total de los 49 participantes de la investigación, seis (12.2%) alcanzaron estudios primarios, sin titular en otros estudios posteriores; 37 de ellos (75.5%) finalizaron un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) o se graduaron en Educación Secundaria Obligatoria (ESO); y seis (12.2%) prosiguieron estudios, titulando en un Ciclo Formativo de Grado Medio, todos ellos a través de programas específicos de atención a la diversidad. En la Figura 9

se muestra el número de participantes de la investigación según el nivel de estudios alcanzado, diferenciado por sexo.

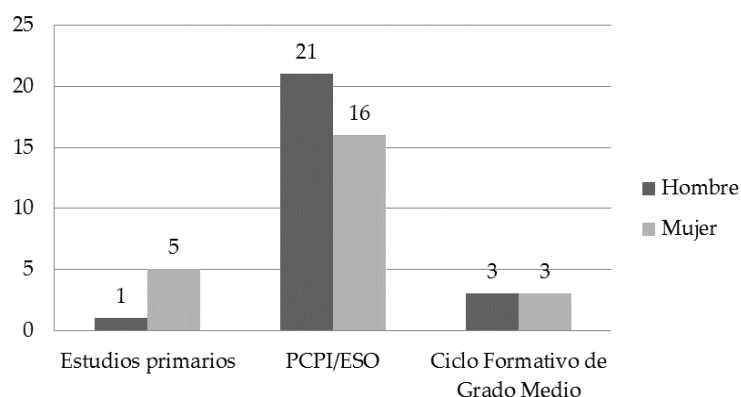


Figura 9. Nivel educativo de la muestra por sexo

De las cinco categorías o clases de discapacidad establecidas, no había ningún participante con Clase I y Clase II. En la Clase III se encontraban 17 alumnos; en la Clase IV 22; y en la Clase V siete. Se han enmarcado tres alumnos con porcentajes de discapacidad comprendida en el intervalo 71-74%, que la legislación no encuadra dentro de ninguna de las cinco clases establecidas, por lo que se ha considerado incluirlos en el Clase IV (Figura 10).

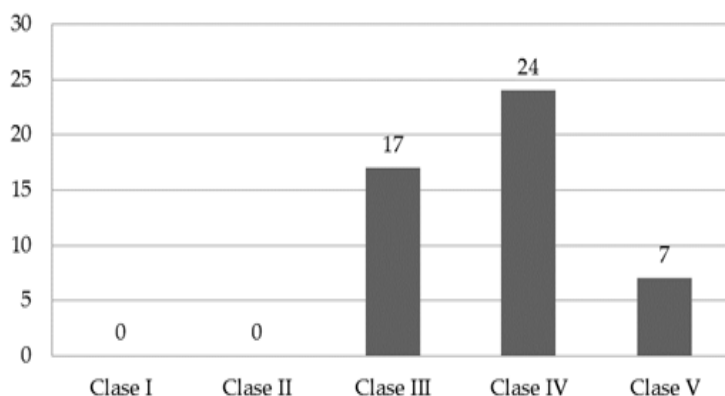


Figura 10. Distribución de la muestra según la categoría/clase de discapacidad

Respecto a la comorbilidad de la discapacidad, los trastornos del neurodesarrollo son los más frecuentes, afectando a cuatro participantes (8.2%), seguido de trastornos de ansiedad, de estados de ánimo y del lenguaje, afectando a tres participantes cada uno de ellos (6.1%). Los trastornos psicóticos, los trastornos de la personalidad, el trastorno obsesivo compulsivo y los trastornos del sueño afectan, cada uno de ellos, a un participante (2%) (Figura 11). Los alumnos que no presentaban comorbilidad con otros trastornos (32 alumnos) suponen un 65.5% del total de los participantes.

Por otro lado, un 91.8% del total de los participantes pertenecían a alguna asociación de discapacidad de la región en la que se ha realizado la investigación, encontrando además a cuatro alumnos que pertenecían a dos asociaciones de forma simultánea (Tabla 16). De ellos, 32 utilizaban servicios de la asociación a la que pertenecían. De los servicios, los más utilizados por los participantes fueron centro de día y servicios de empleo, ya que, de forma simultánea se utilizaron por un 34.4%, mientras que servicios de empleo se utilizó como servicio único de la asociación por un 31.3% y centro de día por un 21.9% (Tabla 17).

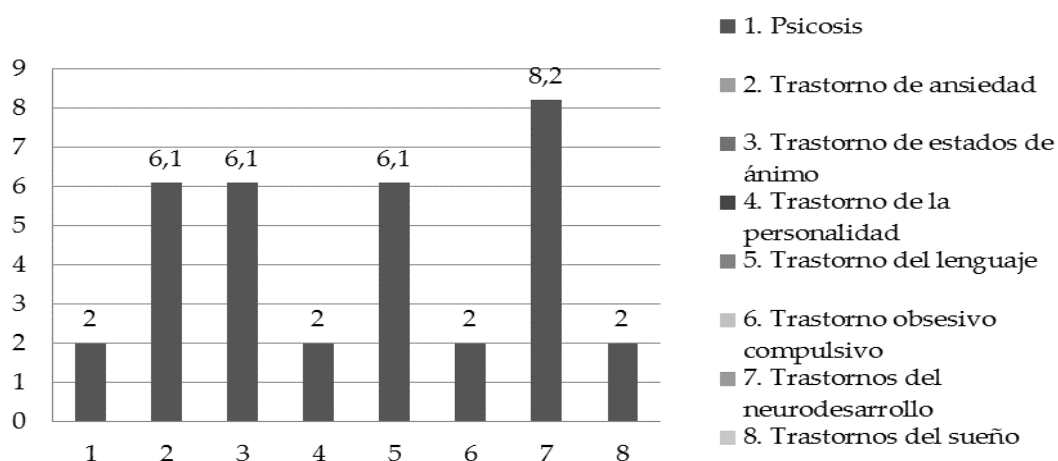


Figura 11. Comorbilidad de trastornos psicológicos de la muestra

Tabla 16

Distribución de la muestra según la asociación a la que pertenece el alumno

Asociación	Frecuencia	Porcentaje
Aidemar	2	4
Apcom	1	2
Assido	6	12.2
Astrade	3	6.1
Astrapace	4	8.2
Aynor y Fundown	2	4.1
Ceom	11	22.4
Fundown	9	18.4
Once	1	2.0
Once y Astrapace	2	4
Prolam	4	8.2

Tabla 17

Distribución de la muestra según los servicios que utiliza de la asociación

Servicio	Frecuencia	Porcentaje
Centro de día	7	21.9
Centro de día y servicio de empleo	11	34.4
Piso Tutelado	1	3.1
Piso tutelado y centro de día	2	6.3
Piso tutelado y servicios de empleo	1	3.1
Servicios de empleo	10	31.3

Tabla 18
Estadísticos descriptivos de las variables de los participantes del estudio

Variables	Hombres (n = 25)	Mujeres (n = 24)	Total (n = 49)
Edad $M \pm DE$	27.80 \pm 2.38	25.43 \pm 3.40	24.96 \pm 4.04
Nivel educativo $n(\%)$	25(51%)	24(49%)	49(100%)
Estudios Primarios	1(2%)	5(10.2%)	6(12.2%)
PCPI/ESO	21(42.9%)	16(32.7%)	37(75.5%)
Ciclo Formativo de Grado Medio	3(6.1%)	3(6.1%)	6(12.2%)
Porcentaje de discapacidad $M \pm DE$	55.80 \pm 12.25	56 \pm 20.59	55.94 \pm 16.18
Comorbilidad $n(\%)$			
Trastornos psicóticos	0(0%)	1(2%)	1(2%)
Trastorno de ansiedad	1(2%)	2(4.1%)	3(6.1%)
Trastorno de estados de ánimo	1(2%)	2(4.1%)	3(6.1%)
Trastorno de la personalidad	0(0%)	1(2%)	1(2%)
Trastorno del lenguaje	3(6.1%)	0(0%)	3(6.1%)
Trastorno obsesivo compulsivo	0(0%)	1(2%)	1(2%)
Trastornos del neurodesarrollo	4(8.2%)	0(0%)	4(8.2%)
Trastornos del sueño	0(0%)	1(2%)	1(2%)
Asociación de pertenencia (%)	22(44.8%)	23(47%)	45(91.8%)
Aidemar	1(2%)	1(2%)	2(4%)
Apcom	1(2%)	0(0%)	1(2%)
Assido	1(2%)	5(10.2%)	6(12.2%)
Astrade	3(6.1%)	0(0%)	3(6.1%)
Astrapace	2(4.1%)	2(4.1%)	4(8.2%)
Aynor yFundown	0(0%)	2(4.1%)	2(4.1%)
Ceom	6(12.2%)	5(10.2%)	11(22.4%)
Fundown	5(10.2%)	4(8.2%)	9(18.4%)
Once	0(0%)	1(2%)	1(2%)
Once y Astrapace	1(2%)	1(2%)	2(4%)
Prolam	2(4.1%)	2(4.1%)	4(8.2%)
Sin asociación	3(6.1%)	1(2%)	4(8.2%)
Servicios utilizados de la asociación $n(\%)$	17(53.1%)	15(46.9%)	32(100%)
Centro de día	4(12.5%)	3(9.4%)	7(21.9%)
Centro de día y servicios de empleo	3(9.4%)	8(25%)	11(34.4%)
Piso tutelado	0(0%)	1(3.1%)	1(3.1%)
Piso tutelado y centro de día	0(0%)	2(6.3%)	2(6.3%)
Piso tutelado y servicios de empleo	1(3.1%)	0(0%)	1(3.1%)
Servicios de empleo	9(28.1%)	1(3.1%)	10(31.2%)

Como resumen de los datos expuestos, en la Tabla 18 se recogen los valores de los estadísticos descriptivos de las variables principales de los participantes del estudio, diferenciando entre hombres y mujeres.

1.2 PRIMERA PROMOCIÓN

La primera promoción estaba formada por 12 alumnos, con mayor presencia de alumnas (58.3%), presentando estas una media de edad más baja en relación a los estudiantes varones, pero con mayor variabilidad. El porcentaje medio de discapacidad (57.17%) es algo menor en hombres que en mujeres. Respecto a estudios previos, la mayoría de alumnos tituló en un PCPI o ESO (66.7%), siendo el porcentaje de alumnos hombres mayor que el de mujeres. Los porcentajes de comorbilidad de la discapacidad con trastornos psicológicos son bajos, presentando valores máximos del 16.7% para los trastornos de ansiedad y el trastorno del estado de ánimo. Todos los alumnos son socios de alguna asociación de discapacidad, siendo Fundown la más representativa (41.7%), tanto en hombres como en mujeres. De los servicios utilizados en las asociaciones, el centro de día como único servicio es la opción más disfrutada por los hombres (33.3%), no habiendo sido elegida por ninguna mujer, cuya presencia se reparte en piso tutelado o en la combinación piso tutelado con centro de día y servicios de empleo con centro de día (Tabla 19).

1.3 SEGUNDA PROMOCIÓN

La segunda promoción de UCAMPACITAS que participó en el programa se componía de 11 alumnos, seis hombres y cinco mujeres, presentando estas una media de edad más alta (27 años) que la de hombres (24.17 años). La discapacidad media del alumnado es de 56%, presentando las mujeres una media de 68.6%, frente a 45.5% de discapacidad media de los hombres, con una variabilidad mayor respecto a las primeras. En cuanto al nivel educativo de los participantes, todos ellos alcanzaron estudios medios y la mayoría tituló en un PCPI o ESO (81.8%). La comorbilidad de la discapacidad con trastornos psicológicos presentaba valores máximos del 27.3% para trastornos del lenguaje. Nueve de los 11 alumnos pertenecían a alguna asociación de discapacidad, siendo Ceom y

Fundown las que acogían a más alumnos de esta promoción (18.2% cada uno). De los servicios utilizados, el centro de día es el recurso más utilizado, tanto por hombres como por mujeres, con un 40% en ambos sexos (Tabla 20).

1.4 TERCERA PROMOCIÓN

La tercera promoción estaba formada por 12 alumnos, ocho hombres (66.7%) y cuatro mujeres (33.3%), con una media de edad de 24.67 años, siendo más alta en los hombres (26.38 años) que en las mujeres (21.25 años). Respecto al grado de discapacidad, el porcentaje medio es de 47.9%, presentando las mujeres mayor porcentaje (49.75%) que los hombres (47%). Todos los alumnos alcanzaron estudios medios, además de que la mayoría tituló en un PCPI o ESO (91.7%). Esta promoción no presenta comorbilidad con ningún trastorno psicológico. Un 86.3% de los alumnos eran socios de alguna asociación de discapacidad, encontrando un mayor porcentaje de hombres (58.3%) que de mujeres (25%). De los servicios utilizados en las asociaciones, los servicios de empleo eran los más demandados (60%), aunque los hombres los utilizaban más que las mujeres, con un 50% frente a un 10%, respectivamente (Tabla 21).

1.5 CUARTA PROMOCIÓN

Respecto a la cuarta promoción, esta se componía por 14 alumnos, seis hombres y ocho mujeres, con una media de edad de 23.57 años y un porcentaje medio de discapacidad del 61.7%, siendo mayor el presentado por las mujeres (63.75%) que por los hombres (59%). Un 64.3% tituló en un PCPI o ESO. La comorbilidad de la discapacidad con trastornos psicológicos presenta valores máximos del 21.4% en trastornos del neurodesarrollo. Todos los alumnos de esta promoción pertenecían a alguna asociación de discapacidad, siendo Astrade la más utilizada por los hombres (21.4%), mientras que las más utilizadas por las mujeres fueron Assido y Astrapace (14.3% en ambos casos). Respecto a los servicios utilizados en las asociaciones a las que pertenecían, el centro de día y los servicios de empleo eran utilizados, de forma simultánea, por un 63.6% de los alumnos (Tabla 22).

Tabla 19

Estadísticos descriptivos de las principales variables de los participantes de la primera promoción

VARIABLES	Hombres (n = 5)	Mujeres (n = 7)	Total (n = 12)
Edad $M \pm DE$	27.80 \pm 2.38	25.43 \pm 3.4	26.42 \pm 3.14
Nivel educativo n(%)	5(41.7%)	7(58.3%)	12(100%)
Estudios Primarios	0(0%)	3(25%)	3(25%)
PCPI/ESO	5(41.7%)	3(25%)	8(66.7%)
Ciclo Formativo de Grado Medio	0(0%)	1(8.3%)	1(8.3%)
Porcentaje de discapacidad $M \pm DE$	58.80 \pm 12.25	56 \pm 20.59	57.17 \pm 16.97
Comorbilidad n(%)			
Trastornos psicóticos	0(0%)	1(8.3%)	1(8.3%)
Trastorno de ansiedad	1(8.3%)	1(8.3%)	2(16.7%)
Trastorno de estados de ánimo	1(8.3%)	1(8.3%)	2(16.7%)
Trastorno de la personalidad	0(0%)	1(8.3%)	1(8.3%)
Trastorno obsesivo compulsivo	0(0%)	1(8.3%)	1(8.3%)
Trastornos del sueño	0(0%)	1(8.3%)	1(8.3%)
Asociación de pertenencia n(%)	5(41.7%)	7(58.3%)	12(100%)
Aidemar	1(8.3%)	1(8.3%)	2(16.7%)
Astrapace	1(8.3%)	0(0%)	1(8.3%)
Ceom	1(8.3%)	2(16.7%)	3(25%)
Fundown	2(16.7%)	3(25%)	5(41.7%)
Prolam	0(0%)	1(8.3%)	1(8.3%)
Servicios utilizados de la asociación n(%)	3(50%)	3(50%)	6(100%)
Centro de día	2(33.3%)	0(0.0%)	2(33.3%)
Centro de día y servicios de empleo	0(0%)	1(16.7%)	1(16.7%)
Piso tutelado	0(0%)	1(16.7%)	1(16.7%)
Piso tutelado y centro de día	0(0%)	1(16.7%)	1(16.7%)
Servicios de empleo	1(16.7%)	0(0.0%)	1(16.7%)

Tabla 20

Estadísticos descriptivos de las principales variables de los participantes de la segunda promoción

VARIABLES	Hombres (n = 6)	Mujeres (n = 5)	Total (n = 11)
Edad $M \pm DE$	24.17 \pm 3.06	27 \pm 3	25.45 \pm 3.23
Nivel educativo $n(\%)$	6(54.5%)	5(45.5%)	11(100%)
PCPI/ESO	5(45.5%)	4(36.4%)	9(81.8%)
Ciclo Formativo de Grado Medio	1(9.1%)	1(9.1%)	2(18.2%)
Porcentaje de discapacidad $M \pm DE$	45.50 \pm 17.09	68.60 \pm 12.34	56 \pm 18.77
Comorbilidad $n(\%)$			
Trastorno de ansiedad	0(0%)	1(9.1%)	1(9.1%)
Trastorno de estados de ánimo	0(0%)	1(9.1%)	1(9.1%)
Trastorno del lenguaje	3(27.3%)	0(0%)	3(27.3%)
Trastornos del neurodesarrollo	1(9.1%)	0(0%)	1(9.1%)
Asociación de pertenencia $n(\%)$	4(36.3%)	5(45.5)	9(81.8%)
Apcom	1(9.1%)	0(0%)	1(9.1%)
Assido	0(0%)	1(9.1%)	1(9.1%)
Astrapace	1(9.1%)	0(0%)	1(9.1%)
Aynor y Fundown	0(0%)	1(9.1%)	1(9.1%)
Ceom	0(0%)	2(18.2%)	2(18.2%)
Fundown	2(18.2%)	0(0%)	2(18.2%)
Once y Astrapace	0(0%)	1(9.1%)	1(9.1%)
Sin asociación	2(18.2%)	0(0%)	2(18.2%)
Servicios utilizados de la asociación $n(\%)$	2(40%)	3(60%)	5(100%)
Centro de día	2(40 %)	2(40%)	4(80%)
Piso tutelado y centro día	0(0%)	1(20%)	1(20%)

Tabla 21

Estadísticos descriptivos de las principales variables de los participantes de la tercera promoción

VARIABLES	Hombres (<i>n</i> = 8)	Mujeres (<i>n</i> = 4)	Total (<i>n</i> = 12)
Edad <i>M ± DE</i>	26.38 ± 5.73	21.25 ± .5	24.67 ± 5.22
Nivel educativo <i>n</i> (%)	8(66.7%)	4(33.3%)	12(100%)
PCPI/ESO	7(58.3%)	4(33.3%)	11(91.7%)
Ciclo Formativo de Grado Medio	1(8.3%)	0(0%)	1(8.3%)
Porcentaje de discapacidad <i>M ± DE</i>	47 ± 15.66	49.75 ± 18.20	47.92 ± 15.76
Fundación a la que pertenece el alumno <i>n</i> (%)	7(58.3%)	3(25%)	10(83.3%)
Assido	1(8.3%)	2(16.7%)	3(25%)
Ceom	4(33.3%)	1(8.3%)	5(41.7%)
Fundown	1(8.3%)	0(0%)	1(8.3%)
Prolam	1(8.3%)	0(0%)	1(8.3%)
Sin asociación	1(8.3%)	1(8.3%)	2(16.7%)
Servicios utilizados de la asociación <i>n</i> (%)	7(70%)	3(30%)	10(100%)
Centro de día y servicios de empleo	1(10%)	2(20%)	3(30%)
Piso tutelado y servicios de empleo	1(10%)	0(0%)	1(10%)
Servicios de empleo	5(50%)	1(10%)	6(60%)

Tabla 22

Estadísticos descriptivos de las principales variables de los participantes de la cuarta promoción

Variables	Hombres (n = 6)	Mujeres (n = 8)	Total (n = 14)
Edad $M \pm DE$	23.83 \pm 5.3	23.38 \pm 3.2	23.57 \pm 4.05
Nivel educativo $n(\%)$	6(42.9%)	8(57.1%)	14(100%)
Estudios Primarios	1(7.1%)	2(14.3%)	3(21.4%)
PCPI/ESO	4(28.6%)	5(35.7%)	9(64.3%)
Ciclo Formativo de Grado Medio	1(7.1%)	1(7.1%)	2(14.3)
Porcentaje de discapacidad $M \pm DE$	59 \pm 14.39	63.75 \pm 10.48	61.71 \pm 12.03
Comorbilidad $n(\%)$			
Trastornos del neurodesarrollo	3(21.4%)	0(0%)	3(21.4%)
Fundación a la que pertenece el alumno $n(\%)$	6(42.9%)	8(57.1%)	14(100%)
Assido	0(0%)	2(14.3%)	2(14.3%)
Astrade	3(21.4%)	0(0%)	3(21.4%)
Astrapace	0(0%)	2(14.3%)	2(14.3%)
Aynor y Fundown	0(0%)	1(7.1%)	1(7.1%)
Ceom	1(7.1%)	0(0%)	1(7.1%)
Fundown	0(0%)	1(7.1%)	1(7.1%)
Once	0(0%)	1(7.1%)	1(7.1%)
Once y Astrapace	1(7.1%)	0(0%)	1(7.1%)
Prolam	1(7.1%)	1(7.1%)	2(14.3%)
Servicios utilizados de la asociación $n(\%)$	5(45.5%)	6(54.5%)	11(100%)
Centro de día	0(0%)	1(9.1%)	1(9.1%)
Centro de día y servicios de empleo	2(18.2%)	5(45.5%)	7(63.6%)
Servicios de empleo	3(27.3%)	0(0%)	3(27.3%)

2. INSTRUMENTOS

2.1 VERSIÓN ESPAÑOLA DEL *MORAL COMPETENCE TEST* (MCT)

El instrumento de medida de la competencia moral utilizado para esta investigación en las cuatro promociones ha sido una adaptación para discapacidad intelectual del Test de Competencia Moral (MCT; versión española), inicialmente denominado *Moral judgment test* (MJT; Lind, 1999). Lind, en 2013, cambia el nombre de la prueba, ya que considera que la competencia moral es un rasgo humano persistente, mientras que el juicio moral es más efímero, resultando entonces en un test alineado con el constructo que mide, esto es, la competencia moral. De hecho, el MCT mide los dos componentes del juicio moral a través de dos puntuaciones (Lind, 2006a; 2008; Lind y Novak, 2015). Por un lado, mide la competencia moral (componente cognitivo), a través del Índice C. Este índice indica el porcentaje de la variación de la respuesta total de un individuo que refleje la preocupación por la calidad moral de los argumentos o del comportamiento mostrado, o lo que es lo mismo, la capacidad de juzgar los razonamientos de otros con relación a las pautas morales que los participantes han aceptado como válidos. Este índice, que va de 1 a 100, puede ser bajo (1-9); medio (10-29); alto (30-49); o muy alto (a partir de 50) (Lind, 1999). Por otro lado, el MCT mide las orientaciones o preferencias morales (componente afectivo), es decir, la preferencia de cada persona hacia cada estadio de desarrollo moral establecidos por Kohlberg. El MCT, traducido y validado a más de 12 idiomas, mide la competencia moral como la habilidad para resolver conflictos sobre la base de principios morales (compartidos) mediante el pensamiento y la discusión (Lind, 2008; Lind 2011). Contiene dos historias breves con un dilema moral cada una de ellas, el dilema de los trabajadores y el dilema del médico.

El dilema de los trabajadores se basa en el despido, aparentemente injustificado, de unos trabajadores en una fábrica. Los trabajadores acusan a sus superiores que los están espiando a través de diversos medios (micrófonos y cámaras ocultas), aunque ellos lo niegan todo. Ante la imposibilidad de denunciar

a la empresa sin pruebas fehacientes, dos trabajadores roban las cintas que prueban que, efectivamente, han sido grabados sin permiso.

El dilema del médico se centra en el caso de una paciente con cáncer sin posibilidad de curación y que presenta dolores terribles causados por la enfermedad. Ante la insoportabilidad del dolor y la certeza de una muerte inminente, la mujer le pide al médico que le administre un medicamento que sabe que la mataría, debido a la debilidad que tiene. El médico accede a administrarle el medicamento.

Cada una de las historias contiene tres preguntas (Lind, 1999). En primer lugar, se plantea una pregunta general sobre el nivel de acuerdo o desacuerdo de la actuación de los protagonistas de cada historia. La respuesta a esta pregunta no interviene en la medición de la competencia moral del individuo, pero ayuda a que la medida de la competencia moral sea menos ambigua y más válida. La segunda pregunta se refiere al grado de acuerdo del lector con la conducta de los protagonistas de la historia, presentada a través de seis argumentos (por ejemplo, “que la mayoría de los trabajadores aprobarían su acción y muchos de ellos se alegrarían”). La tercera pregunta se refiere al grado de acuerdo del lector en contra de la conducta de los protagonistas, presentada a través de seis argumentos (por ejemplo, “que nadie roba ni asalta si quiere que lo consideren una persona decente y honrada”).

A través de las preguntas y sus respectivos argumentos se le pide al entrevistado que juzgue lo buena o mala que fue la decisión del protagonista de la historia, a través de la elección de una de las cinco opciones de respuesta posibles, que oscilan entre totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo, con el objetivo de que la medida de la competencia moral sea lo menos ambigua posible (Lind, 1999). La persona queda atrapada en un dilema de comportamiento, puesto que cualquier elección le lleva a entrar en un conflicto con alguna norma de conducta, importando la calidad de la decisión y no la decisión en sí.

La calificación del MCT es el resultado de una medición de todas las respuestas en conjunto, al tener en cuenta el patrón de respuestas del participante, y no las respuestas aisladas entre sí. En palabras de Lind (1999), solo podemos

entender el significado de las respuestas de las personas entrevistadas cuando miramos otros juicios del mismo individuo. En este sentido, las personas entrevistadas tendrán una alta calificación en su competencia solo si sus respuestas muestran una consistencia moral, en cuanto a su juicio en los argumentos, tanto a favor como en contra. La corrección de la versión original tiene un rango de respuesta entre -4 y +4, pero, para la corrección de personas con discapacidad intelectual, el propio autor recomienda reducirla al rango entre -2 y +2 (Lind, 1999). Los participantes deben contestar a los ítems con una respuesta de entre cinco opciones de respuesta posibles:

1. Totalmente en desacuerdo (-2).
2. En desacuerdo (-1)
3. Ni en desacuerdo ni de acuerdo (0).
4. De acuerdo (1).
5. Totalmente de acuerdo (2).

Además, para facilitar la lectura del cuestionario para la población del estudio, el texto se ajustó a las indicaciones de lectura fácil (<http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil-metodos.pdf>).

2.2 VERSIÓN ESPAÑOLA DEL *SPORT VALUE QUESTIONNAIRE* (SVQ-E)

El instrumento utilizado para medir la importancia otorgada a los valores, en las promociones tercera y cuarta, fue la versión española del *Sport value questionnaire* (SVQ-E; Cruz et al., 1999; Torregrosa y Lee, 2000). El SVQ-E se adaptó para esta investigación añadiendo los valores responsabilidad, igualdad y respeto, no contemplados en el cuestionario inicial. Como resultado final se ha obtenido un instrumento que recoge las puntuaciones en referencia a 20 valores (Tabla 23) con un alpha de Cronbach de .845, similar al referido por Torregrosa y Cruz (2009).

Tabla 23

Valores recogidos en el instrumento para medir valores

1. Responsabilidad
 2. Igualdad
 3. Respeto
 4. Aceptación
 5. Autorrealización
 6. Ayuda/compasión
 7. Cohesión
 8. Compañerismo
 9. Compromiso
 10. Conformidad
 11. Deportividad
 12. Diversión
 13. Emoción/excitación
 14. Gustar / imagen pública
 15. Justicia
 16. Logro personal
 17. Mantenimiento de contrato
 18. Mejora / perfeccionamiento
 19. Obediencia
 20. Salud y forma física
-

Para facilitar la respuesta de los estudiantes con discapacidad intelectual se varió la escala de respuesta de siete puntos (siendo el uno lo contrario de lo que pienso, y hasta siete, totalmente de acuerdo) por cinco (Nada importante; Poco importante; Importante; Bastante importante; y Muy importante), al igual que en el estudio de Torregrosa y Cruz (2009) con asistentes a partidos de fútbol organizados por la Liga de Fútbol Profesional. Dadas las características de la muestra, también se les pedía que contestaran cuánto de importantes eran para ellos cada uno de los valores indicados, a través de dos cuestiones:

1. Explica el valor con tus palabras.
2. Pon un ejemplo del valor en una situación concreta de tu vida.

3. PROCEDIMIENTO

La investigación que aquí se presenta se llevó a cabo en la asignatura “Valores, tiempo libre y deporte”, del primer curso de los dos que componen el programa UCAMPACITAS. Enmarcado dentro de dicha asignatura se desarrolló el programa DEMVA, desde el curso escolar 2013-2014 hasta el 2015-2016.

El programa base se componía de tres valores trabajados a través de situaciones reales de juego, a través de tres predeportes: compromiso (voleibol), respeto (balonmano o rugby, dependiendo de la promoción) y responsabilidad (*acrosport*). Sin embargo, en todas las promociones, debido a las necesidades de los alumnos, se añadieron diferentes valores al programa base, en sesiones siempre de una hora de duración.

La primera sesión del programa siempre se dedicaba a la evaluación inicial de la competencia moral del alumnado. Para ello, se aplicó al alumnado la versión española del MCT. Además, en la última sesión del programa se llevó a cabo la evaluación final, utilizando para ello el mismo instrumento. Por otro lado, en las promociones tercera y cuarta se aplicó al alumnado el SVQ-E, también en la primera y última sesión, con el objetivo de poder determinar si se producía cambios en la importancia otorgada a los valores.

Respecto a la estructura general de las sesiones a nivel físico, estas se componían de tres partes principales: calentamiento, parte principal y vuelta a la calma.

1. Calentamiento. Esta parte comenzaba con la realización de estiramientos por parte los alumnos. Una vez habían estirado, se explicaba lo que se iba a desarrollar en la sesión mientras los alumnos llevaban a cabo movimientos de movilidad articular. Por último, se realizaban actividades de activación vegetativa, con el material que se iba a utilizar en la sesión de cada predeporte (por ejemplo, en el predeporte del balonmano, los alumnos tenían que correr e ir respondiendo a las instrucciones del profesor, pasar el balón a un compañero, tirar el balón a la pared de la derecha, etc.).

2. Parte principal. Esta parte desarrollaba actividades propias de la sesión, según el predeporte asociado para cada valor.
3. Vuelta a la calma. En esta parte se realizaban los estiramientos pasivos mientras se comentaba lo que se había trabajado a nivel motriz en la sesión correspondiente.

Cada valor se trabajó a lo largo de dos sesiones, a excepción del primer valor (compromiso) y del último valor (responsabilidad), desarrollados en tres sesiones. La primera sesión del valor compromiso se utilizó como toma de contacto y análisis de las características físico-deportivas de los alumnos, por ello se hizo al comienzo del programa. Respecto al valor responsabilidad, se trabajó en tres sesiones debido a la complejidad y a la acogida tan positiva que tuvo el predeporte *acrosport* entre el alumnado, por lo que se decidió alargarlo una sesión más.

Las primeras sesiones de cada predeporte/valor estaban dirigidas a la familiarización de los alumnos con el predeporte correspondiente. En la parte del calentamiento, mediante actividades lúdicas, se partía de las habilidades motrices más básicas, en progresión de dificultad, desarrollando sobre todo el aspecto físico y motor. La parte principal de las primeras sesiones se dedicaba a trabajar los aspectos técnicos de cada predeporte. Por último, se finalizaba con la vuelta a la calma. En las segundas sesiones de cada valor, y tras el calentamiento inicial, ya en la parte principal, los alumnos trabajaban en una situación jugada el valor correspondiente. Para ello las profesoras indicaban una serie de aspectos en la realización de la actividad, de manera que las situaciones jugadas se relacionaban con el valor que posteriormente se debatía tras la exposición del dilema moral. Todos los aspectos importantes que se producían en esta situación jugada eran retomados en el debate. Al finalizar la segunda sesión, y tras la vuelta a la calma, se iniciaba el debate de cada predeporte, en un intervalo de tiempo de entre 10 y 15 minutos, estructurándose del siguiente modo:

- Presentación al alumnado del dilema moral basado en una situación deportiva ficticia. Las profesoras se encargaban de leer en voz alta el dilema moral relacionado con el predeporte trabajado.

- Discusión grupal del dilema presentado. Las profesoras, actuando como guías en el proceso, propiciaban el debate a través de preguntas generales del dilema expuesto, invitando a los alumnos a reflexionar sobre el mismo. Los alumnos comentaban sus opiniones y tras su discusión en grupo, se exponía las conclusiones. Además, como se había propiciado un contexto se trabajaba el valor, se ponían ejemplos basados en la propia actuación de los alumnos durante la situación de juego de esa sesión.
- Aplicación del dilema moral a otras áreas. Las profesoras, tras asegurarse del correcto entendimiento por parte de los alumnos del valor en la situación deportiva (ficticia y real), extrapolaban la historia al aula y a un supuesto contexto laboral, puesto que la finalidad del programa es la inserción socio-laboral de personas con discapacidad intelectual.

El estilo de enseñanza fue el mando directo, uno de los más utilizados en el campo de la Educación Física (Hernández, 2009). Con este estilo se pretendía tener un mayor control del alumnado, ya que las personas con discapacidad intelectual necesitan directrices claras y precisas.

La primera promoción, del curso académico 2012-2013, ejerció como grupo control, por lo que el programa no se llevó a cabo con el alumnado de dicha promoción. La segunda promoción, del curso académico 2013-2014, fue la primera en recibir el programa DEMVA. En esta promoción, además del programa base (compuesto por tres valores con tres predeportes), se trabajó el valor *fair play*/honestidad, trabajado a través del predeporte del bádminton. La tercera promoción (2014-2015), además del programa base y el valor *fair play*/honestidad, esta vez trabajado a través del predeporte del fut-tenis, se trabajó el compañerismo, a través del predeporte del bádminton y el valor igualdad, a través del predeporte del fútbol. La siguiente promoción, del curso académico 2015-2016, mantuvo el programa base con una modificación: el valor respeto, trabajado en las promociones anteriores a través del predeporte del balonmano,

se trabajó a través del predeporte del rugby. Además, se añadió el valor compañerismo, trabajado a través del predeporte del bádminton.

La relación de valores trabajados a través de predeportes, en las tres promociones en las que se implementó el programa, se señala en la Tabla 24.

Tabla 24

Valores trabajados a través de predeportes en las diferentes promociones

Valores	Promoción		
	Segunda promoción (2013-2014)	Tercera promoción (2014-2015)	Cuarta promoción (2015-2016)
Compromiso	Voleibol	Voleibol	Voleibol
Respeto	Balonmano	Balonmano	Rugby
Responsabilidad	<i>Acrosport</i>	<i>Acrosport</i>	<i>Acrosport</i>
<i>Fair play/honestidad</i>	Bádminton	Fut-tenis	-
Compañerismo	-	Bádminton	Bádminton
Igualdad	-	Fútbol	-

3.1 DISCUSIÓN DE LOS DILEMAS MORALES

Al finalizar la segunda sesión de cada valor comenzaba el tiempo de debate tras la presentación del dilema moral relacionado con lo experimentado por los alumnos en las sesiones de cada valor.

Esta parte de las sesiones se enmarcaba en KMDD, diseñado por Lind en 2003 y basado en el método de discusión de dilemas de Blatt y Kohlberg (1975). El KMDD entiende la discusión de dilemas como un proceso deliberativo realizado en grupo, con el objetivo de desarrollar la competencia moral (Blatt y Kohlberg, 1975; Lind, 2003, 2006b). Este método utiliza dilemas de corte educativo, semi-

reales, los cuales provocan un verdadero conflicto moral en las personas, con el fin de crear un entorno óptimo para fomentar el aprendizaje moral (Robles, 2011). El objetivo del KMDD es que el sujeto pueda enfrentarse a una situación moral parecida en su vida real, facilitando la libre deliberación moral y el discurso. Además, para mantener la atención y la motivación del aprendizaje en un nivel óptimo, una sesión de discusión de dilema se mantiene en un nivel proximal de aprendizaje a través de fases alternas de apoyo y desafío, que cambian rítmicamente cada aproximadamente 10 minutos.

3.2 DESCRIPCIÓN DE LOS VALORES DEL PROGRAMA

Los valores que se trabajaron fueron compromiso, compañerismo, respeto, igualdad, *fair play*/honestidad y responsabilidad. A continuación, se define cada uno de ellos como fueron entendidos/tratados durante el programa.

- Compromiso. El valor compromiso se entiende como la creencia firme en una meta objeto del compromiso, por lo que una persona comprometida cumplirá voluntariamente las normas y expectativas, esforzándose en ocasiones por el bien del objeto del compromiso (Firestone y Pennell, 1993).
- Compañerismo. El valor compañerismo nace de la proximidad física continuada con alguien, ya sea en el contexto escolar, el lugar de trabajo o la pertenencia a un grupo social, y deriva en el sentimiento de vinculación y de aprecio hacia el otro (García-Hoz, 1993).
- Respeto. Se concibe como la disposición social que deja ser, a cada persona, lo que quiere ser. En este sentido, respetar es conceder autonomía, aceptando al otro, aunque no lo entendamos, reconociendo el valor que tiene (Naval, 2005).
- Igualdad. Este valor se manifiesta cuando las personas experimentan que todos tienen el mismo valor como persona y los mismos derechos que los demás (Hall, 1995).
- *Fair play*/honestidad. Las personas, cuando asumen este valor, basan su

conducta en la noción de justicia, por lo que nunca pretenderán tener ventajas, de manera injusta, ni de forma intencional ni fortuita (Cruz et al., 2001).

- Responsabilidad. Según Ortega y Mínguez (2003), es más que dar cuenta de nuestros comportamientos, ya que comprende el ámbito de la atención hacia los demás, respondiendo hacia el otro. Además, el valor responsabilidad, en este programa se entendió como lo opuesto a la indiferencia hacia sí mismo y hacia los demás.

4. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

4.1 SEGUNDA PROMOCIÓN

En la promoción 2013-2014 se trabajó el programa base en 10 sesiones (más una sesión dedicada a la evaluación inicial y otra sesión para la evaluación final) y se añadió el valor *fair play*/honestidad trabajado a través del predeporte del bádminton.

4.1.1 El valor compromiso a través del predeporte del voleibol

El compromiso como primer valor se trabajó en tres sesiones, a través del predeporte del voleibol. Este valor se trabajó a través de situaciones de 2 con 2 (trabajo cooperativo), en las que los alumnos tenían que contribuir para alcanzar un objetivo común, que era hacer el mayor número de toques. El compromiso se mostraba cuando los alumnos eran conscientes de que el equipo necesitaba a cada componente para conseguir desarrollar la tarea cooperativa. A continuación, se detalla cada una de las sesiones.

Sesión 1. Valor compromiso. Predeporte del voleibol.

Calentamiento:

1. Mientras los alumnos reproducían los estiramientos estáticos que hacía la profesora, se les explicaba lo que iban a trabajar en la sesión (qué iban a hacer y para qué les servía aprenderlo). Cinco minutos.
2. Juego de calentamiento: los alumnos empezaban andando a ritmo rápido por el espacio con un balón. Las profesoras les dieron indicaciones de realizar intercambios de balón con el compañero, botar el balón, hacer autopases, lanzar a la pared y cogerlo, entre otros (se pretendía con ello trabajar habilidades motrices básicas con balón). Esta actividad les ayudó a familiarizarse con el balón. Cinco minutos.
3. Juego de puesta a punto: se dividió la clase en dos equipos. El objetivo de cada equipo era realizar 10 pases seguidos sin que el otro equipo les interceptara el balón. Cada vez que lo conseguían, obtenían un punto, ganando el equipo que más puntos acumulara. De esta forma, se iba aumentando, progresivamente, la intensidad del calentamiento. Cinco minutos.

Parte principal:

1. De manera individual, los alumnos comenzaron a practicar con la pared el toque de dedos de voleibol tras explicarles cómo se hacía. Al ser el toque más sencillo, cada alumno podía llevar su ritmo de aprendizaje. Tras unos minutos practicando, se les pidió que contaran cuántas veces seguidas podían darle al balón sin que se les cayera. Cinco minutos.
2. Por parejas, intentaron realizar toques de dedos, contando además los toques realizados con el objetivo de hacer el mayor número de toques. Al ser un trabajo colaborativo, debían darle bien y mandar el balón de manera fácil al compañero. Cinco minutos.
3. Con una red de voleibol a 1.20 metros del suelo, en situación de 2x2 se realizaron tres partidos simultáneamente. Los alumnos debían

colaborar con los compañeros y competir con el equipo contrario para realizar cuantos más toques mejor. 10 minutos.

Vuelta a la calma: se realizaron los estiramientos pasivos indicados por la profesora. Posteriormente y en parejas, mientras que un alumno se tumbaba en decúbito prono, el compañero le pasaba el balón con movimientos circulares por los brazos y piernas para relajarlo. Cinco minutos.

Sesión 2. Valor compromiso. Predeporte del voleibol.

Calentamiento: se repitieron los ejercicios del calentamiento anterior.

Parte principal: se repetían los ejercicios expuestos en la parte principal de la sesión anterior. Además, en función del aprendizaje y habilidad de los alumnos, se hizo una pequeña competición 2x2 solo con toques de dedos. De esta manera, se pretendía motivar a los alumnos con más competencia motriz para el predeporte del voleibol al realizar una actividad de más complejidad que las anteriores. Cinco minutos.

Vuelta a la calma: se realizó lo mismo que la vuelta a la calma de la sesión anterior.

Sesión 3. Valor compromiso. Predeporte del voleibol.

Calentamiento:

1. Mientras los alumnos reproducían estiramientos estáticos que hacía la profesora, se les explicaba lo que iban a trabajar en la sesión. Cinco minutos.
2. Juego de calentamiento: "Simón dice". Los alumnos se iban desplazando por el espacio pasándose el balón, botándolo, etc. La profesora daba indicaciones ("más rápido", "pasamos el balón a un compañero", "nos sentamos y nos levantamos", "damos un salto", etc.) pero los alumnos solo lo tenían que hacer si la indicación iba precedida por la frase "Simón dice...", en caso contrario, los alumnos no tenían que hacer lo que había dicho la profesora. Cinco minutos.
3. Juego de puesta a punto: por parejas, uno a cada lado del campo de

voleibol, realizaron pases de dedos, lanzamientos del balón con las dos manos, por encima de la cabeza, rodando, con un brazo y después con el otro y algunos saques. Cinco minutos.

Parte principal: la actividad consistió en establecer dos equipos de seis miembros, jugando cuatro mientras dos hacían de entrenadores y, sobre todo, analizaban el juego y aconsejaban a sus compañeros sobre cómo jugar. Entre ellos debían ir pidiendo cambios, que se hicieron por orden o según preferencias sobre entrar a jugar o salir del juego. Se dispuso de tiempos muertos para que los alumnos hicieran estrategias por equipos. 15 minutos.

Vuelta a la calma: cada alumno realizó los estiramientos pasivos indicados por la profesora. Cinco minutos.

A continuación, se dio paso al debate y diálogo sobre el dilema moral utilizando los partidos llevados a cabo en la parte principal para ejemplificar la situación. 15 minutos.

Tras la sesión, el dilema que inició el debate para el trabajo del compromiso fue el siguiente:

Miguel tiene dificultades para correr, pero se ha esforzado mucho durante la clase de hoy. La profesora divide al grupo en dos equipos para jugar un partido y selecciona a Rosa y a Juan para ejercer de entrenadores. Miguel está en el equipo de Rosa. Esta le comenta que no se preocupe, que durante el partido dará oportunidades a todos los jugadores del equipo, porque participar es más importante que el resultado. Pasan los minutos y Miguel sigue en el banquillo, pero el otro equipo está ganando. Si saca a Miguel puede perder el partido. ¿Debe Rosa sacar a Miguel sabiendo que su equipo perderá el partido?

4.1.2 El valor respeto a través del predeporte del balonmano

El segundo valor, el respeto, se trabajó a través del predeporte del balonmano, a lo largo de dos sesiones. La situación jugada más importante para trabajar el valor consistió en formar dos equipos de cuatro componentes más el

portero, siendo árbitros un alumno de cada equipo, los cuales se iban alternando. Para que el gol fuese válido, todos los compañeros del equipo debían recibir al menos un pase. Lo importante era que los alumnos trabajaran el respeto hacia los rivales y hacia las decisiones de los árbitros. Por ello, las profesoras animaban a los árbitros a que pitaran acciones que no estaban claras, e incluso que pitaran acciones que no habían ocurrido, para observar si todos respetaban sus decisiones. De esta manera, se pretendía fomentar el respeto hacia una figura de autoridad, en esta ocasión el árbitro, aunque no estuvieran de acuerdo con sus decisiones.

Sesión 1. Valor respeto. Predeporte del balonmano.

Calentamiento:

1. Mientras los alumnos reproducían estiramientos estáticos que hacía la profesora, se les explicaba lo que iban a trabajar en la sesión (qué iban a hacer y para qué les servía aprenderlo). Cinco minutos.
2. Juego de calentamiento: los alumnos empezaban andando a ritmo rápido por el espacio con un balón. Las profesoras les dieron indicaciones de realizar intercambios de balón con el compañero, botar el balón, hacer autopases, lanzar a la pared y cogerlo, etc. Esta actividad les ayudó a familiarizarse con el balón a la vez que trabajaban habilidades motrices básicas. Cinco minutos.
3. Juego de puesta a punto: se dividió la clase en dos equipos. El objetivo de cada equipo era realizar 10 pases seguidos sin que el otro equipo les interceptara el balón. Cada vez que lo conseguían, obtenían un punto, ganando el equipo que más puntos acumulara. De esta forma, se iba aumentando, progresivamente, la intensidad del calentamiento. Cinco minutos.

Parte principal:

1. Por parejas empezaron a trabajar los diferentes tipos de pases: pase con dos manos, con una mano (desde arriba, por fuera, etc.), pase picado, pase alto, pase de pecho. Cinco minutos.

2. Por tríos, intentaron realizar diferentes tipos de pases, aumentando la velocidad del pase y la distancia entre jugadores de manera progresiva. Posteriormente, los alumnos se cambiaron de sitio hacia donde realizaron el pase. Cinco minutos.
3. Se determinó una portería y se formaron dos equipos. Para meter gol, cuando un equipo recuperaba el balón tenía que salir fuera del área y todos sus miembros tenían que haber hecho al menos un pase (todos debían tocar el balón para que el pase fuese válido). 10 minutos.

Vuelta a la calma: se realizaron los estiramientos pasivos indicados por la profesora. Cinco minutos

Sesión 2. Valor respeto. Predeporte del balonmano.

Calentamiento: se repetían los ejercicios del calentamiento anterior.

Parte principal: se determinaron dos porterías y dos áreas. Se formaron dos equipos de cuatro componentes más el portero. Uno era el árbitro. Para meter gol, todos los jugadores tenían que tocar el balón. 15 minutos.

Vuelta a la calma: cada alumno realizó los estiramientos pasivos indicados por la profesora. Cinco minutos.

A continuación, se pasó al debate y diálogo sobre el dilema moral utilizando la actividad de la parte principal para ejemplificar la situación. 15 minutos.

El dilema que inició el debate para el trabajo del respeto, tras la sesión, fue el siguiente:

Jugando al balonmano, Eva ha recibido un codazo intencionado de Pedro que quería evitar que tirase a puerta. El árbitro no ha visto el codazo por lo que Eva se dirige a él pidiendo que pite falta. El árbitro le contesta que él no lo ha visto, así que Eva sigue insistiendo, pese a saber que a ese árbitro en particular no le gustan las protestas y suele sacar tarjeta frente a ellas. Eva puede resultar expulsada de la pista perjudicando al equipo. Insiste tanto que llega a decirle al árbitro si es miope, si no tiene ojos en la cara... ¿debe Eva seguir insistiendo?

4.1.3 El valor *fair play*/honestidad a través del predeporte del bádminton

El tercer valor, el *fair play*/honestidad, se trabajó a través del juego predeportivo del bádminton a lo largo de dos sesiones. Se utilizaron situaciones de juego sencillas con campos reducidos y de pocos jugadores. El jugador que tenía más cerca la línea debía decir si había sido dentro o fuera en acuerdo con el resto de jugadores, aceptando a su vez todas las normas propuestas. Por ello, se recalcó que debían ser honestos y decir lo que realmente habían visto.

Sesión 1. Valor fair play/honestidad. Predeporte del bádminton.

Calentamiento:

1. Mientras los alumnos reproducían los estiramientos estáticos que hacía la profesora, se les explicaba lo que iban a trabajar en la sesión (qué iban a hacer y para qué les servía aprenderlo). Cinco minutos.
2. Juego de calentamiento: cada alumno con su volante y su raqueta, en estático, tenía que dar diferentes tipos de golpes (por arriba, desde abajo, de derecha, de revés, agachados y saltando). Cinco minutos. Una vez acabado el calentamiento anterior debían correr por el espacio, realizando las habilidades con el volante que indicaba la profesora, como las siguientes (cinco minutos):
 - Darle con el pie hacia arriba y cogerlo.
 - Darle con el pie y cogerlo.
 - Darle con el pie para cambiárselo a un compañero.
 - Pasarle con la mano a un compañero con cierta altura y distancia.

Además, cada uno con su volante y su raqueta, tenían que cambiarse el volante con los diferentes pases vistos anteriormente. Cinco minutos.

3. Juego de puesta a punto: por parejas, sin red, tenían que intentar pasarse el volante sin que se cayera. Cinco minutos.

Parte principal:

1. Por parejas, los alumnos se colocaron a cada lado de la red. Tenían que sacar y el compañero debía coger el volante y practicar también el saque. Cinco minutos.
2. Por parejas, en situación de 1 con 1. El juego no era competitivo sino cooperativo, por lo que cada alumno se puso a un lado de la red, intentando ver qué pareja llegaba a hacer más toques. Con el objetivo de fomentar el *fair play*/honestidad en los alumnos, se delimitó el campo con conos, para hacer más difícil ver si el volante entraba o no. 10 minutos.
3. Por parejas, en situación de 2x2, se realizó un pequeño partido de bádminton. 10 minutos.

Vuelta a la calma: se realizaron los estiramientos pasivos indicados por la profesora y se comentó lo que habían aprendido ese día. Cinco minutos.

Sesión 2. Valor fair play/honestidad. Predeporte del bádminton.

Calentamiento:

1. Mientras los alumnos reproducían estiramientos estáticos que hacía la profesora, se les explicaba lo que iban a trabajar en la sesión. Cinco minutos.
2. Juego de calentamiento: "Simón dice...". Sin raqueta, cada uno con su volante debía ir corriendo por el espacio. Solo cuando la profesora decía "Simón dice..." los alumnos debían, por ejemplo, pasarse el volante al cruzarse con un compañero, darle una patada al volante, lanzarlo lo más alto posible, etc. Cinco minutos.
3. Juego de puesta a punto: cada uno con su volante y su raqueta, practicaron los saques desde un lado del campo. Se repitieron los saques durante cinco minutos. Además, por parejas, uno a cada lado de la red, realizaron toques con la raqueta y el volante. Cinco minutos.

Parte principal: se hicieron dos equipos de seis jugadores y jugaron cuatro

mientras los otros dos arbitraban el partido desde fuera. Debían analizar el juego y explicar el motivo de por qué el punto debía ser para qué equipo cuando era dudoso. También observaron las actitudes de los compañeros, vigilando que no tocaran la red o pisaran el campo contrario. Los árbitros debían llevar la cuenta del marcador. 15 minutos.

Vuelta a la calma: se recogió el material y se realizaron los estiramientos pasivos indicados por la profesora. Cinco minutos.

Debate y diálogo sobre el dilema moral recordando la actividad de la parte principal. 15 minutos.

El dilema que inició el debate para el trabajo del *fair play*/honestidad fue el que sigue:

Alfonso odiaba perder a lo que fuera. Se sentía tan bien cuando ganaba, que no quería renunciar a aquella sensación por nada del mundo; además, cuando perdía, le parecía lo peor que a uno le puede ocurrir. Por eso no jugaba a nada que no se le diera muy bien. Cuando conoció a Alberto, un chico nuevo excelente jugador, no tardaron en enfrentarse. Alfonso se preparó concentrado y serio, dispuesto a ganar, pero Alberto no parecía tomárselo en serio, andaba todo el rato sonriente y hacía chistes, sobre todo. Pero era realmente un fenómeno, marcaba puntos una y otra vez, y no paraba de reír. Estaba tan poco atento, que Alfonso pudo hacerle trampas con el marcador, incluso como para ganar el partido... ¿qué opináis?

4.1.4 El valor responsabilidad a través del predeporte del *acrosport*

El cuarto valor trabajado en fue la responsabilidad. Se trabajó a través del predeporte del *acrosport*, entendido en el programa como aprender y practicar diferentes figuras y pirámides básicas, en progresión de dificultad y de manera autónoma. Las profesoras explicaron los roles de portor, ágil y ayudante, recalcando la importancia del ayudante, así como del montaje y desmontaje de las figuras de manera responsable. Se eligió el predeporte *acrosport* para trabajar este valor porque se consideró que la práctica del mismo requiere responsabilidad en

todos sus roles, por los siguientes motivos:

- El ayudante tiene la responsabilidad de velar por la seguridad de todos sus compañeros.
- El portor debe esforzarse por estar en una posición correcta para poder elevar al compañero de forma segura.
- El ágil debe ser cuidadoso para subir y no hacer daño al compañero que hace de portor.

Se recalcó también que el montaje y el desmontaje de las pirámides suponen que se deben seguir los pasos de manera responsable para no hacerse daño ni hacérselo a los compañeros.

Sesión 1. Valor responsabilidad. Predeporte del acrosport.

Calentamiento:

1. Mientras los alumnos reproducían estiramientos estáticos que hacía la profesora, se les explicaba lo que iban a trabajar en la sesión (qué iban a hacer y para qué les servía aprenderlo). Cinco minutos.
2. Seguidamente, los alumnos realizaron movimientos de movilidad articular dinámica durante cinco minutos.
3. Juego de puesta a punto: se enseñaron las presas o los agarres de seguridad en el *acrosport*. Una vez explicados, se hicieron pequeños juegos sencillos donde tenían que utilizar estos agarres (Figuras 12 y 13). 10 minutos.
4. Juego de puesta a punto: "Tentetieso". Este juego se realizó en tríos, para ganar confianza y trabajar la estabilidad del tronco para las figuras. La actividad consistía en que un alumno, de pie y con las piernas abiertas, sujetaba con los brazos a otros dos alumnos situados en plano frontal, hasta que conseguían apoyarse ligeramente en el suelo con el brazo exterior, realizando la figura corporal de contrabalanceo en trío (Figura 14). Cinco minutos.



Figura 12. Presa mano a mano: agarres simple, cruzado doble, cruzado doble mixto y doble mano a mano (de arriba abajo y de izquierda a derecha) (Vernetta, López y Panadero, 2009, p. 44).

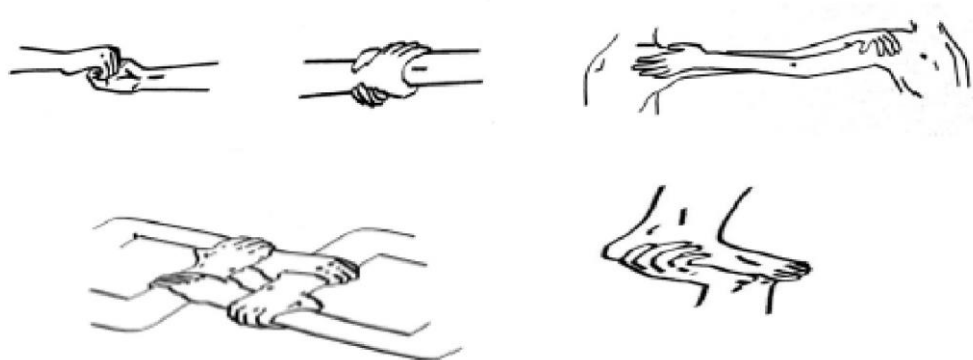


Figura 13. Presa de pinza, presa mano-muñeca, presa brazo-brazo, presa plataforma y presa mano-pie (de izquierda a derecha y arriba abajo) (Vernetta et al., 2009, pp. 44-46).

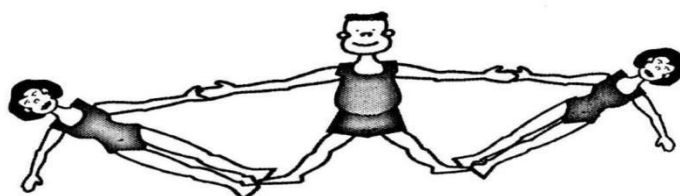


Figura 14. Figura corporal de contrabalanceo en trío (Vernetta et al., 2009, p. 177).

Parte principal:

1. Las profesoras enseñaron habilidades gimnásticas individuales para que los alumnos tomaran mejor conciencia de su propio cuerpo (voltereta, rueda lateral y equilibrio invertido con ayuda). Cinco minutos.
2. Además, se enseñaron imágenes con figuras corporales sencillas. Se les explicó la manera en que se realiza el montaje y el desmontaje, pasos para el portor y el ágil, así como la importante función del ayudante. Estas figuras fueron en progresión de dificultad y tenían que mantenerlas al menos entre tres y cinco segundos. Las profesoras recordaron que las figuras debían practicarlas siempre con el compañero ayudante. Esta actividad, sobre todo, fue una evaluación inicial de las posibilidades motrices de los alumnos para planificar las siguientes sesiones de *acrosport* (Figura 15). 20 minutos.

Vuelta a la calma: se realizaron los estiramientos pasivos indicados por la profesora y se finalizó comentando la sesión. Cinco minutos.

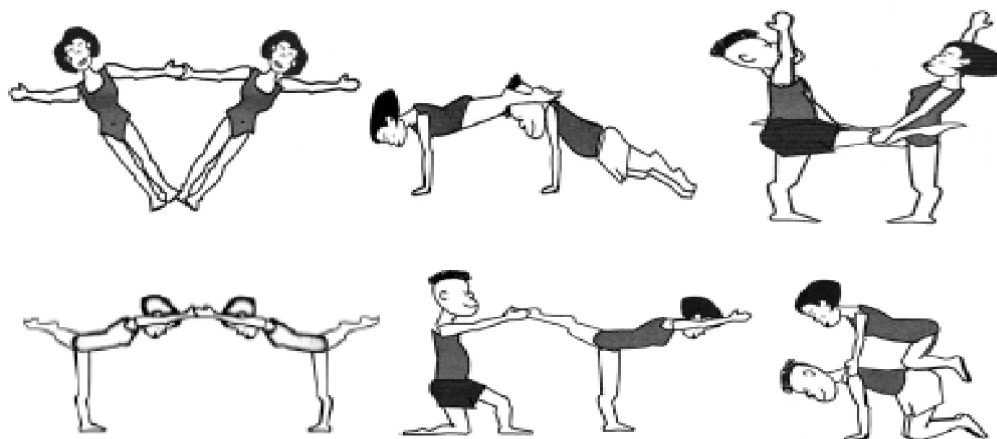


Figura 15. Figuras propuestas durante la primera sesión del *acroport* (Vernetta et al., 2009, pp. 141, 144, 148, 149, 151, 163).

Sesión 2. Valor responsabilidad. Predeporte del acroport.

Calentamiento:

1. Mientras los alumnos reproducían estiramientos estáticos que hacía la profesora, se les explicaba lo que iban a trabajar en la sesión. Cinco minutos.
2. Seguidamente, los alumnos realizaron movimientos de movilidad articular dinámica durante cinco minutos.
3. Juego de puesta a punto: se recordaron los agarres de seguridad en el *acroport* vistos en la primera sesión a través de pequeños juegos. 10 minutos.

Parte principal: consistía en aprender una serie de figuras en progresión de dificultad (Figura 16). La profesora dio las indicaciones del portor, ágil y ayudante, recalcando la importancia del ayudante y del montaje y desmontaje correcto para que nadie se hiciera daño. 20 minutos.

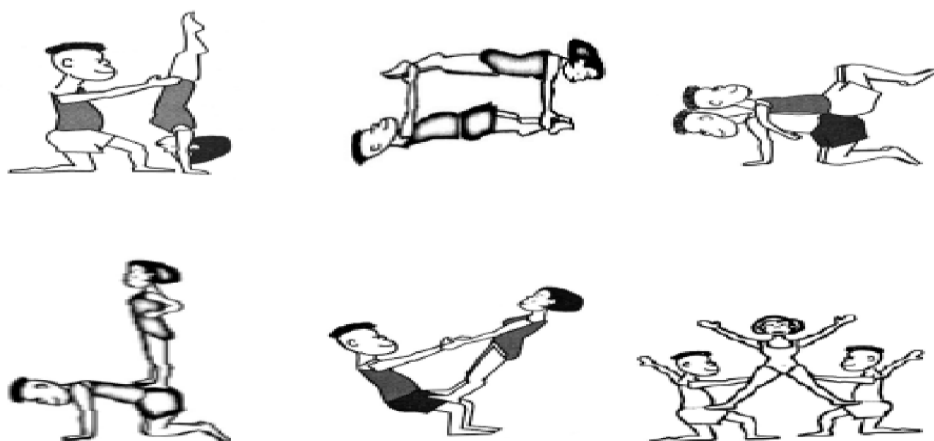


Figura 16. Figuras propuestas durante la segunda sesión del *acroport* (Vernetta et al., 2009, pp. 152, 157, 163, 165, 169, 183).

Vuelta a la calma: además de estiramientos pasivos, se pidió a los alumnos que formaran letras mayúsculas con su cuerpo (A, C, D, R, H, W, F, N). Esta actividad servía para seguir trabajando el esquema corporal. Cinco minutos.

Sesión 3. Valor responsabilidad. Predeporte del acroport.

Calentamiento:

1. Mientras los alumnos reproducían estiramientos estáticos que hacía la profesora, se les explicaba lo que iban a trabajar en la sesión (qué iban a hacer y para qué les servía aprenderlo). Cinco minutos.
2. Seguidamente, los alumnos realizaron movimientos de movilidad articular dinámica durante cinco minutos.

Parte principal:

1. La parte principal consistió en que los alumnos montasen una coreografía de dos minutos, con al menos cuatro figuras elegidas de entre las de la sesión anterior. Se entregó a los alumnos las fichas con

las figuras y los agarres de seguridad. Se volvió a recalcar la importancia y el papel del ayudante durante la coreografía para que estuviese bien realizada y se valorase positivamente. 20 minutos.

2. Acto seguido los alumnos representaron las figuras, dividiendo a la clase en grupos de cuatro componentes (tres grupos). 10 minutos.

Vuelta a la calma: estiramientos pasivos indicados por la profesora. Cinco minutos.

A continuación, se inició el debate y diálogo sobre el dilema moral utilizando la actividad de la parte principal. 15 minutos.

El dilema que inició el debate para el trabajo de la responsabilidad fue el siguiente:

Rubén es portero de fútbol. Antes de comenzar el partido de esta semana, recibe una llamada de su hermana diciéndole que tienen que hablar cuanto antes que es muy importante. Rubén queda preocupado puesto que su hermana había ido al médico ya que llevaba varias semanas sintiéndose mal. Rubén no deja de pensar en ello durante el partido y encaja varios goles. ¿Rubén está cumpliendo con su papel de portero?

4.2 TERCERA PROMOCIÓN

En la tercera promoción (curso académico 2014-2015), se aplicó el programa base (compromiso, respeto y responsabilidad) modificando el dilema del valor responsabilidad. Además, al igual que la promoción anterior se añadió el valor *fair play*/honestidad, trabajado esta vez a través del predeporte del fut-tenis (una combinación de habilidades propias del fútbol en campos adaptados con normas propias del tenis). Los valores compañerismo e igualdad fueron incluidos y trabajados a través de los predeportes bádminton y fútbol, respectivamente. Para ello se necesitaron 14 sesiones (más una sesión dedicada a la evaluación inicial y otra para la evaluación final).

Por ello, las sesiones en las que se trabajaron los valores compromiso y respeto, al aplicarse de la misma manera que la promoción anterior, no se detallan en este apartado.

4.2.1 El valor compañerismo a través del predeporte del bádminton

El predeporte del bádminton, en la promoción anterior se implementó para trabajar el valor *fair play*/honestidad, tuvo una acogida muy positiva por parte de los alumnos, los cuales lo calificaron de muy divertido. Por ello, se decidió que el primer valor de la presente promoción comenzara con el predeporte del bádminton, cuyas características lo hacen idóneo para trabajar el compañerismo, debido a la falta de habilidad presentada por los alumnos.

Sesión 1. Valor compañerismo. Predeporte del bádminton.

Calentamiento:

1. Mientras los alumnos reproducían los estiramientos estáticos que hacía la profesora, se les explicaba lo que iban a trabajar en la sesión (qué iban a hacer y para qué les servía aprenderlo). Cinco minutos.
2. Juego de calentamiento: cada uno con su volante y su raqueta, en estático, tenían que dar diferentes tipos de golpes (por arriba, desde abajo, de derecha, de revés, agachados y saltando). Cinco minutos. Además, debían correr por el espacio cambiándose el volante con los diferentes pases vistos anteriormente. Cinco minutos.
3. Juego de puesta a punto: por parejas, sin red, tenían que intentar pasarse el volante sin que se cayese al suelo. Cinco minutos.

Parte principal:

1. Por parejas, los alumnos se colocaron a cada lado de la red. Tenían que sacar y el compañero cogía el volante y practicaba también el saque. Cinco minutos.
2. Por parejas, el juego no fue competitivo sino cooperativo, por lo que cada uno se puso a un lado de la red, intentando ver qué pareja llegaba

a hacer más toques. 10 minutos.

3. Por parejas, en situación de 2x2, se realizó un pequeño partido de bádminton. 10 minutos.

Vuelta a la calma: se realizaron los estiramientos indicados por la profesora y se comentó lo que habían aprendido en la sesión. Cinco minutos.

Sesión 2. Valor compañerismo. Predeporte del bádminton.

Calentamiento:

1. Mientras los alumnos reproducían los estiramientos estáticos que hacía la profesora, se les explicaba lo que iban a trabajar en la sesión. Cinco minutos.
2. Juego de calentamiento: "Simón dice...". Sin raqueta, cada uno con su volante, debía ir corriendo por el espacio. Solo cuando la profesora decía "Simón dice..." los alumnos debían, por ejemplo, pasarse el volante al cruzarse con un compañero, darle una patada al volante, lanzarlo lo más alto posible, etc. Cinco minutos.
3. Juego de puesta a punto: cada uno con su volante y su raqueta, practicaron los saques desde un lado del campo, para después recoger los volantes y volver a sacar. Se repitieron los saques durante cinco minutos. Por parejas, uno a cada lado de la red, realizaron toques con la raqueta y el volante. Cinco minutos.

Parte principal: se hicieron dos equipos de seis jugadores y jugaron cuatro mientras los otros dos arbitraban el partido desde fuera. 15 minutos.

Vuelta a la calma: se recogió el material y se realizaron los estiramientos pasivos indicados por la profesora. Cinco minutos.

Debate y diálogo sobre el dilema moral utilizando la actividad de la parte principal. 15 minutos.

El dilema que inició el debate para el trabajo del compañerismo fue el que sigue a continuación:

En la última clase se ha enseñado bádminton (como nosotros) a los alumnos

y la profesora decide que hoy harán un examen práctico en situación de competición. Enrique es un buen jugador, de hecho, la profesora en la última clase le ha felicitado en múltiples ocasiones. En el reparto de contrincantes para el examen, a Enrique lo han emparejado con María, compañera a la que no se le da muy bien el bádminton. Comienza el examen y Enrique gana continuamente puntos, no dejando jugar a María. Enrique decide perder un par de saques para que María pueda aprobar el examen. La profesora se da cuenta y le dice a Enrique que no puede dejar ganar a María, que engañar no está bien y si sigue actuando así suspenderá el examen. Enrique no sabe qué hacer. ¿Debe Enrique hacer caso a su profesora y no dejar que María pueda demostrar su juego?

4.2.2 El valor igualdad a través del predeporte del fútbol

El valor igualdad se trabajó a través del predeporte fútbol porque en general se suele encontrar más diferencia de habilidad entre géneros debido a la práctica (Otero-Pazos, Navarro-Patón y Abelairas-Gómez, 2014). Además, el comportamiento estereotipado hace que los chicos quieran jugar al fútbol con otros chicos y que a las chicas no les tengan la misma consideración cuando participan (Soler, 2009). Se pretendía crear situaciones de desventaja para ver si los chicos contaban con las chicas para jugar, y para ver las reacciones de ambos si esto no ocurría.

Sesión 1. Valor igualdad. Predeporte del fútbol.

Calentamiento:

1. Mientras los alumnos reproducían los estiramientos estáticos que hacía la profesora, se les explicaba lo que iban a trabajar en la sesión (qué iban a hacer y para qué les servía aprenderlo). Cinco minutos.
2. Juego de calentamiento: empezaban andando rápido por el espacio cada uno con su balón entre los pies. A los dos minutos, debían seguir las indicaciones de la profesora: conducir el balón y pararlo, pasárselo entre ellos, golpearlo con el pie hacia la pared y pararlo tras el rebote,

lanzarlo hacia arriba y controlarlo con los pies, etc. (habilidades motrices básicas con balón y trabajo de la coordinación óculo-pédica). Esta actividad pretendía ayudarles a familiarizarse con el balón y la conducción del mismo en los pies, percibir las distancias y la fuerza que le imprimen para conducirlo o pasarlo con los pies. 10 minutos.

3. Juego de puesta a punto: "Rondos". Se formaron dos grupos de cinco miembros, quedándose uno en el centro que debía intentar quitar el balón a los que se lo pasaran desde fuera. De esta forma, aumentaba la intensidad del calentamiento y los cambios de dirección. Cinco minutos.

Parte principal:

1. Se formaron dos equipos de cuatro alumnos, y en cada equipo un alumno hacía de entrenador, jugando en un área delimitada alrededor de una portería. Cada vez que un equipo recuperaba el balón debía salir del área y entrar a meter gol (sin portero y siendo gol solo con tocar la portería, incluidos palos y larguero). El área fue de al menos seis o siete metros de diámetro. 15 minutos.
2. Penaltis con los mismos equipos. Se dio a los dos equipos por ganadores y tuvieron que hacer una tanda de penaltis de cinco lanzamientos, y si empataban tras esta tanda se continuaba hasta desempatar. Ellos eligieron quién empezaba tirando los penaltis. Aquí sí hubo portero (los balones eran de goma espuma y la distancia era de cinco metros). Cinco minutos.

Vuelta a la calma: se realizaron los estiramientos pasivos indicados por la profesora. 10 minutos.

Sesión 2. Valor igualdad. Predeporte fútbol.

Calentamiento:

1. Mientras los alumnos reproducían los estiramientos estáticos que hacía la profesora, se les explicaba lo que iban a trabajar en la sesión. Cinco minutos.

2. Juego de calentamiento: “Simón dice”. Los alumnos se desplazaron por el espacio pasándose el balón, botándolo, etc. La profesora dio indicaciones (“más rápido”, “pasamos el balón a un compañero”, “nos sentamos y nos levantamos”, “damos un salto”, etc.), pero los alumnos solo lo tenían que hacer si la indicación iba precedida por la frase “Simón dice...”, si no, los alumnos no tenían que hacer lo que decía la profesora. Esta forma lúdica de calentar sirve para elevar la temperatura corporal y la frecuencia cardiaca. Cinco minutos.
3. Juego de puesta a punto: se dividió la clase en dos equipos. El objetivo de cada equipo era realizar 10 pases seguidos sin que el otro equipo interceptara el balón. Cada vez que lo conseguían, anotaban un punto. Ganó el equipo que más puntos acumuló. De esta forma, aumentaba la intensidad del calentamiento. Cinco minutos.

Parte principal: se determinaron dos porterías y dos áreas. Se formaron dos equipos de cinco más el portero. Un alumno de cada equipo hizo de entrenador (nunca fue chica, estas siempre jugaban). Para meter gol, todos los jugadores tenían que haber tocado el balón. 15 minutos.

Vuelta a la calma: se realizaron los estiramientos pasivos indicados por la profesora. Cinco minutos.

A continuación, se comenzó el debate y diálogo sobre el dilema moral utilizando la actividad de la parte principal. 15 minutos.

El dilema que inició el debate para el trabajo de la igualdad fue el siguiente:

A Ana le gusta mucho el fútbol, pero no se le da muy bien. Aun así, quiere jugar y aprender, así que se apunta a un club que está jugando una liga regional mixta (chicos y chicas). Van ganando partidos y se encuentran en la final, el partido más importante. ¿Debe el entrenador sacar a Ana para que juegue el partido o no porque juega peor que sus compañeros y es la final regional?

4.2.3 El valor *fair play*/honestidad a través del predeporte del fut-tenis

El *fair play*/honestidad se trabajó en dos sesiones a través del juego predeportivo del fut-tenis. Se utilizaron situaciones de juego sencillas con campos reducidos y de pocos jugadores, recalcando a los alumnos que debían ser honestos y decir lo que realmente habían visto.

Sesión 1. Valor fair play/honestidad. Predeporte del fut-tenis.

Calentamiento:

1. Mientras los alumnos reproducían los estiramientos estáticos que hacía la profesora, se les explicaba lo que iban a trabajar en la sesión (qué iban a hacer y para qué les servía aprenderlo). Cinco minutos.
2. Juego de calentamiento: empezaban andando rápido por el espacio, cada uno con un balón en las manos, y tras las indicaciones de la profesora debían realizar lo siguiente (10 minutos):
 - Darle con el pie hacia arriba y cogerlo tras el bote.
 - Darle con el pie y cogerlo.
 - Darle con el pie para cambiárselo a un compañero y cogerlo tras un bote.
 - Darle con el pie y cogerlo con la mano para cambiárselo a un compañero.
 - Darle con el pie hacia la pared y coger el rebote.

Con este juego de calentamiento se pretendía desarrollar la coordinación óculo-manual y habilidades motrices con el pie. Esta actividad les ayudó a familiarizarse con el balón y las habilidades para este predeporte.

3. Juego de puesta a punto: se agruparon por parejas e intentaron pasarse el balón con el pie elevándolo del suelo. Al principio podrían ayudarse con las manos. Cinco minutos.

Parte principal:

1. Por parejas, empezaron a trabajar los diferentes tipos de pases, cada uno a un lado de la red. Desde las manos se lo pasaban con el pie, dejaban botar y lo cogían. Después sin bote. Y el último ejercicio consistía en pasarse el balón con los pies, dejando botar solo una vez y sin cogerlo nunca con las manos. 10 minutos.
2. 2x2. Una pareja contra otra. Se jugó con algunas reglas del tenis, pero solo se podía golpear el balón con el pie. Debían jugar, al menos, un set. Solo en el saque podían empezar con el balón en las manos. 10 minutos.

Vuelta a la calma: cada alumno realizó los estiramientos indicados por la profesora. 10 minutos.

Sesión 2. Valor fair play/honestidad. Predeporte del fut-tenis.

Calentamiento: se realizó el mismo calentamiento que la sesión anterior con estiramientos pasivos y ejercicios lúdicos. 15 minutos.

Parte principal:

1. Por parejas, realizaron los diferentes tipos de pases vistos en la sesión anterior para practicar las habilidades con la red y familiarizarse con el campo delimitado y las distancias. Cinco minutos.
2. A continuación, se dividió la clase en dos equipos, donde jugaban cuatro y dos hacían de árbitros. Debían analizar el juego y explicar el motivo de por qué el punto debía ser para qué equipo cuando era dudoso. También observaron las actitudes de los compañeros, vigilando que no tocaran la red o pisaran el campo contrario. Los árbitros debían llevar la cuenta del marcador. 20 minutos.

Vuelta a la calma: cada alumno realizó los estiramientos pasivos indicados por la profesora. Cinco minutos.

A continuación, se comenzó el debate y diálogo sobre el dilema moral utilizando la actividad de la parte principal. 15 minutos.

El dilema que inició el debate para el trabajo del *fair play*/honestidad fue el mismo que la promoción anterior.

4.2.4 El valor responsabilidad a través del predeporte del *acrosport*

Las sesiones para trabajar el valor responsabilidad a través del predeporte del *acrosport* se realizaron, a lo largo de tres sesiones, de la misma manera que la promoción anterior. Sin embargo, se cambió el dilema que inició el debate para el trabajo de la responsabilidad, debido a que el dilema utilizado en la promoción anterior resultó complejo para la mayoría de los alumnos. Así, el dilema utilizado es el siguiente:

Un entrenador es conocedor de la lesión de su jugador y de las ganas que tiene en participar en un partido de baloncesto (deporte elegido anteriormente). Es su jugador estrella y fundamental para ganar el partido, pero sabe que si se lo permite puede acabar lesionado de por vida. ¿Debería el entrenador permitirle continuar?

4.3 CUARTA PROMOCIÓN

En la cuarta promoción (2015-2016) se aplicó el programa base (compromiso, respeto y responsabilidad), aunque en esta ocasión se trabajó el valor respeto a través del predeporte de rugby, y se añadió el valor compañerismo a través del predeporte del bádminton, trabajado igual que la promoción anterior. El programa se desarrolló a lo largo de 10 sesiones (más dos sesiones dedicadas a la evaluación inicial y evaluación final, respectivamente).

Los valores compromiso, compañerismo y responsabilidad, al aplicarse de la misma manera que la promoción anterior, no se detallan en este apartado.

4.3.1 El valor del respeto a través del predeporte del rugby

El valor respeto, trabajado en las promociones segunda y tercera a través del predeporte del balonmano, se trabajó en la cuarta promoción a través del rugby, debido a que los alumnos de esta promoción no presentaban tantas dificultades para la ejecución como sus compañeros de promociones anteriores, por lo que se decidió introducir el pre-deporte del rugby. Lo importante era que

los alumnos trabajaran el respeto, tanto hacia los rivales como hacia las decisiones de los árbitros. Por ello, las profesoras animaban a los árbitros a que pitaran acciones que no estaban claras, e incluso que pitaran acciones que no habían ocurrido, para observar si todos respetaban sus decisiones. De esta manera, se pretendía fomentar el respeto hacia una figura de autoridad, en esta ocasión el árbitro, aunque no estuvieran de acuerdo con sus decisiones.

Sesión 1. Valor respeto. Predeporte del rugby.

Calentamiento:

1. Mientras los alumnos reproducían los estiramientos pasivos que hacía la profesora, se les explicaba lo que iban a trabajar en la sesión (qué iban a hacer y para qué les servía aprenderlo). Cinco minutos.
2. Juego de calentamiento: empezaron andando rápido por el espacio cada uno con su balón y con las indicaciones de la profesora debían intercambiárselo con el compañero, lanzándolo al aire alto e intentar recepcionar, hacer autopases, lanzar a la pared e intentar cogerlo, etc. (habilidades motrices básicas con balón). Esta actividad les ayudó a familiarizarse con el balón propio de rugby, característico por su forma. Cinco minutos.
3. Juego de puesta a punto: en parejas se pasaban el balón para hacer los pases conforme la profesora iba diciendo (por arriba, por abajo a cada lado, con una mano, etc.). Esto ayudó a seguir adquiriendo las habilidades de lanzamiento y recepción con este tipo de balón. Cinco minutos.

Parte principal:

1. Trabajo de la *melé*. Para ensayar la *melé*, se explicó a los alumnos que consiste en empujar al compañero de forma sostenida sin tocar el balón, intentando pasar el balón que está en el suelo para que su equipo pueda cogerlo por detrás. Debido a las características del alumnado, no se hizo con la posición propia de rugby, sino empujando al compañero de los hombros. Se realizó por parejas. 10 minutos.

2. “Balones al aire”. Este juego trataba de que una persona lanzara el balón al aire, intentando que fuese en medio de la pareja. Los dos alumnos de la pareja saltaban e intentaban coger el balón antes que el compañero. Se trataba de ver quién cogía el balón primero. 10 minutos.
3. Para trabajar los pases hacia atrás, se establecieron grupos de cuatro personas, yendo de una línea de fondo del campo a la otra, pasando el balón a los compañeros siempre hacia atrás. La única condición era que no podían tener el balón más de cuatro pasos (para que los pases fueran muy rápidos). 10 minutos.

Vuelta a la calma: se realizaron los estiramientos pasivos indicados por la profesora. Mientras se realizaban los estiramientos, y una vez que en esta sesión se había adquirido ciertas habilidades para manejar el balón, se les encargó a los participantes que buscaran las reglas del rugby para intentar explicarlas el siguiente día. Cinco minutos.

Sesión 2. Valor respeto. Predeporte rugby.

Calentamiento:

1. Mientras los alumnos reproducían los estiramientos pasivos que hacía la profesora, se les recordó lo que trabajaron la sesión anterior (habilidades con el balón de rugby) y se les explicó lo que harían en esta (un mini-partido de rugby). Cinco minutos.
2. Juego de calentamiento y de puesta a punto: los mismos que en la primera sesión. Cinco minutos cada juego como en la sesión anterior.

Parte principal (20 minutos):

1. Se dividió la clase en dos equipos. Cada equipo tenía un campo. El mini-partido consistía en colocar el balón en la línea de fondo del campo contrario. Se recordó que el rugby es un juego de colaboración-oposición, es decir, hay que colaborar con todos los jugadores de tu propio equipo para conseguir el objetivo, a la vez que se oponen a las acciones de los contrincantes. Las únicas condiciones o reglas del juego eran:

- Con las manos solo se puede pasar hacia atrás.
- Con el pie se puede pasar hacia adelante, pero recomienda que sea pocas veces porque se pierde el control y seguramente la posesión del balón.
- La *melé* se llevará a cabo únicamente uno contra uno, con los jugadores que acuerden los miembros de cada equipo.
- El punto solo se consigue dejando el balón en el suelo con las dos manos detrás de la línea de juego, y las dos manos tienen que estar en contacto con el balón cuando se deja en el suelo (se ejemplificó esta acción de juego).

Vuelta a la calma: se realizaron los estiramientos pasivos indicados por la profesora. Cinco minutos.

A continuación, se comenzó el debate y diálogo sobre el dilema moral utilizando la actividad de la parte principal. 15 minutos.

El dilema que inició el debate para el trabajo de la igualdad fue el mismo que la promoción anterior.

5. DISEÑO

Para la realización de las diferentes investigaciones que aquí se presentan se han empleado tanto diseños cuasiexperimentales como diseños *ex post facto*.

La metodología cuasiexperimental tiene su origen en el ámbito de la educación, ya que, debido a las peculiaridades de este contexto, la investigación experimental no tiene cabida en dicho escenario por la imposibilidad de llevar a cabo una asignación aleatoria de sujetos a grupos al estar ya los grupos formados. Por ello, en los últimos años, los diseños cuasiexperimentales son cada vez más frecuentes en la investigación aplicada, resultando especialmente útiles al evaluar la efectividad y eficacia y mejorar la planificación y control de los mismos (García-Gallego, 2001). Este tipo de metodología, a diferencia de la metodología

experimental, se caracteriza por la ausencia total de asignación aleatoria de los participantes a los grupos, además de que suele tener mayor validez externa y menor validez interna que la metodología experimental (Ato y Vallejo, 2007).

Estos diseños suelen representarse a través de una notación compartida por los investigadores, de la que destaca la siguiente nomenclatura (Campbell y Stanley, 1995; García-Gallego, 2001; León y Montero, 2003):

- La intervención o tratamiento se representa gráficamente por una X. Refleja la exposición del grupo a un valor de la variable independiente.
- La observación de un grupo de participantes se representa por una O. Es el registro de la variable dependiente.
- Cuando X y O se sitúan en la misma fila indica que se aplican al mismo grupo de personas.
- El orden temporal se señala de izquierda a derecha. La O, si precede a la X, significa una observación pretratamiento, mientras que si se sitúa tras la X indica observación postratamiento.
- La presencia de subíndices, por ejemplo, O₁ y O₂, indica la secuencia temporal de la observación realizada de la variable dependiente.
- La presencia de dos filas o más indica que hay más de un grupo. Si la línea que separa a los grupos es discontinua muestra que se han realizado comparaciones entre grupos no equivalentes. Si la línea que separa los grupos es ondulada está informando que los grupos son cohortes, entendida la cohorte como un grupo de personas pertenecientes a una institución que cambian de nivel dentro de esta, pero que comparten las mismas circunstancias durante un mismo período de tiempo.

Dentro de la metodología cuasiexperimental se encuentran los siguientes diseños (Ato y Vallejo, 2007; Campbell y Stanley, 1995; García-Gallego, 2001):

- Diseños preexperimentales. Las investigaciones que se enmarcan dentro de estos diseños generalmente no permiten establecer inferencias causales entre la variable independiente y la variable dependiente, ya que se caracterizan por la ausencia de medida antes de

la intervención o tratamiento (pretest) o la ausencia de grupo control.

- Diseños cuasiexperimentales con grupo de control no equivalente. En estos diseños se establecen un grupo de tratamiento y otro control en los que se tomarán medidas posttest o bien pretest y posttest. Además, el investigador trata de elegir grupos lo más equivalentes posible.
- Diseños cuasiexperimentales sin grupo control. En estos diseños se encuentra un único grupo debido a la imposibilidad de disponer de un grupo de comparación.
- Diseños cuasiexperimentales con series temporales interrumpidas. En estos diseños, con el objetivo de determinar el impacto del tratamiento, el investigador realiza varias observaciones a lo largo del tiempo de forma periódica (diariamente, semanalmente, mensualmente, etc.).

El otro tipo de diseños utilizado en la presente investigación es el diseño *ex post facto*, cuya expresión significa después de hecho, ya que se selecciona a los participantes del estudio una vez ocurrida la variable independiente. En estos estudios el investigador no puede manipular las variables, solo puede seleccionar a los participantes según los valores que presentan en las variables de estudio (García-Gallego, 2001; León y Montero, 2003).

Respecto a los tipos de diseños enmarcados dentro de la metodología *ex post facto* se encuentran los siguientes (García-Gallego, 2001; León y Montero, 2003):

- Diseño retrospectivo, cuando todo el proceso causal ya ha ocurrido y el investigador solo puede tratar de reconstruir lo ocurrido.
- Diseño prospectivo, cuando se conoce la variable independiente pero no se han evaluado sus consecuencias, ya que aún no ha habido desenlace.

Tras señalar las principales características de la metodología cuasiexperimental y *ex post facto*, se establecen a continuación los diferentes diseños utilizados en los cuatro estudios realizados en la presente tesis.

5.1 DISEÑO CUASIEXPERIMENTAL DE COHORTE DE CICLO INSTITUCIONAL RECURRENTE

El diseño de cohorte de ciclo institucional recurrente, que se enmarca dentro del diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente, es un diseño muy utilizado en el contexto educativo, pues permite estudiar cómo un determinado programa afecta a la cohorte experimental y compararlo con la cohorte control de un curso anterior a la que no se le haya aplicado el programa. Además, posibilita el establecimiento de inferencias causales razonables entre los grupos o cohortes, ya que, a pesar de no ser grupos equivalentes, son relativamente similares (García-Gallego, 2001).

En este diseño, las cohortes se evalúan en tres años consecutivos, realizando una medición posttest para la primera cohorte (O_1), una medición pretest y una medición posttest para la segunda cohorte (O_2 y O_3 , respectivamente), y una medición pretest para la tercera cohorte (O_4), tal y como se recoge en la Figura 17. Así, en el estudio planificado como diseño cuasiexperimental de cohorte de ciclo recurrente de esta investigación se midió la competencia moral y las orientaciones o preferencias morales en tres cursos consecutivos: O_1 fue el registro de la competencia moral y las orientaciones o preferencias morales en los alumnos de la promoción 2013-2014, O_2 y O_3 en los alumnos de la promoción 2014-2015, y O_4 en la promoción 2015-2016.

Con este tipo de diseño se evita un posible sesgo a la validez interna del cuasiexperimento relacionado con la historia, ya que si ocurre cualquier acontecimiento que pueda afectar a la variable dependiente junto con la variable independiente, este tendría que aparecer dos veces para explicar que $O_1 > O_2$ y que $O_3 > O_4$. También dificulta cualquier efecto debido a la selección, ya que algunas de las mediciones (en concreto en O_2 y O_3) se registran en el mismo grupo de sujetos.

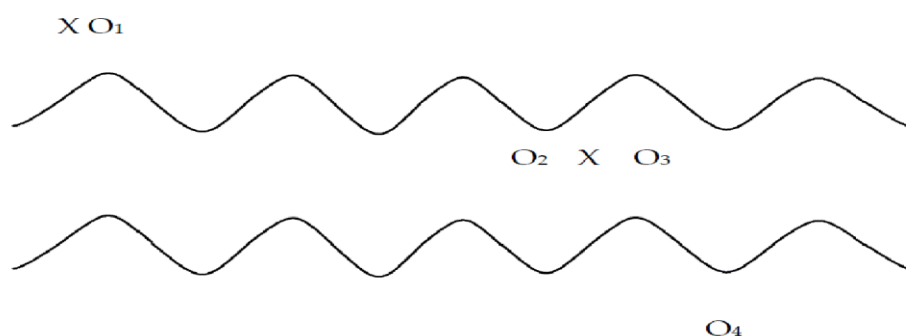


Figura 17. Diseño de ciclo institucional recurrente (Adaptado de García-Gallego, 2001).

5.2 DISEÑO EX POST FACTO PROSPECTIVO DE GRUPO ÚNICO

Los diseños ex post facto prospectivos, que frecuentemente tienen una finalidad descriptiva o predictiva, miden las variables independientes relacionadas con la variable dependiente para, posteriormente medir la variable dependiente y establecer posibles relaciones entre ambas variables.

En la presente investigación se planificó un diseño ex post facto prospectivo de grupo único para la medición de dos aspectos. En primer lugar, se midió la posible influencia, antes de la implementación del programa, de determinadas variables socio-demográficas y clínicas con la competencia moral, medida a través del Índice C, del total de participantes de las cuatro promociones estudiadas. En segundo lugar, se midió la posible influencia, tras la implementación del programa, de determinadas variables socio-demográficas y clínicas con una puntuación nueva, la puntuación de cambio de la competencia moral, obtenida del Índice C de los participantes tras la implementación del programa menos el Índice C de los mismos participantes antes de la implementación del programa. Esta nueva puntuación nos indica el nivel de mejora en la competencia moral de los participantes de las promociones en las que se implementó el programa.

5.3 DISEÑO PRE-POST CON CUASI CONTROL EN UNA COHORTE ANTERIOR

Dentro del diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente se enmarca el diseño pre-post con cuasi control en una cohorte anterior. Muy utilizado en el contexto escolar, se caracteriza por la observación a un conjunto de participantes que pasa cada año por un determinado programa que, en un determinado momento, se modifica con el objetivo de mejorarlo (León y Montero, 2003). Su estructura sería la que se establece en la Figura 18.



Figura 18. Diseño pre-post con cuasi control en una cohorte anterior (Adaptado de León y Montero, 2003).

En el estudio con diseño pre-post con cuasi control en una cohorte anterior se registró la importancia dada por los participantes a cada uno de los valores del programa, siendo O_1 y O_2 los alumnos de la promoción 2014-2015, y O_3 y O_4 la importancia de la promoción 2015-2016. Así, se midió la importancia otorgada por los alumnos de una cohorte (X_1) antes de comenzar el programa (O_1), y tras su finalización (O_2). En el curso siguiente, se realizó lo mismo para la siguiente cohorte (X_2), por lo que se midió la importancia otorgada por los alumnos de comenzar el programa (O_3), y tras su finalización (O_4).

6. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versión 22.0, para el sistema operativo Windows.

Se realizó una descripción inicial de las variables objeto de estudio, para lo cual se calcularon estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de las puntuaciones del alumnado en la competencia moral (medida a través del Índice C) y de las puntuaciones en las orientaciones o preferencias morales (según los estadios de Kohlberg), ambas variables medidas antes y después de la implementación del programa. Además, y previamente al contraste de medias, se comprobaron los supuestos de normalidad de las variables competencia moral y orientaciones o preferencias morales a través de pruebas de Kolmogorov-Smirnov, llevándose a cabo pruebas no paramétricas (*U* de Mann-Whitney y prueba de Wilcoxon) y paramétricas (*t* de *Student* para muestras relacionadas), en función de los resultados obtenidos. En aquellos casos en los que la muestra no superaba los 30 participantes, directamente se ejecutaron pruebas no paramétricas.

Con el objetivo de establecer la posible relación entre determinadas variables socio-demográficas y clínicas con las puntuaciones del alumnado en la competencia moral, después de calcular estadísticos descriptivos (media y desviación típica) para una descripción inicial de la respuestas de los alumnos, se llevaron a cabo pruebas de contraste de medias para las variables cualitativas, tanto socio-demográficas (sexo, nivel de estudios, pertenencia a asociación de discapacidad, utilización de servicios de la asociación), como clínicas (enfermedad física, discapacidad física, categoría/clase de discapacidad y comorbilidad con otros trastornos) y análisis de correlación para las variables cuantitativas (edad y porcentaje de discapacidad). Previamente al contraste de medias se comprobaron los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas, por lo que se llevaron a cabo pruebas paramétricas (*t* de *Student*) al cumplirse dichos supuestos cuando las variables socio-demográficas (sexo, pertenencia a asociación de discapacidad, utilización de servicios de la asociación)

y clínicas (enfermedad física, discapacidad física y comorbilidad con otros trastornos) tenían dos valores y ANOVA cuando tenían más de dos (nivel de estudios y categoría/clase de discapacidad).

Asimismo, para determinar la posible relación entre determinadas variables socio-demográficas y clínicas con las puntuaciones del alumnado en el cambio de la competencia moral tras la implementación del programa, se calcularon estadísticos descriptivos (media y desviación típica) para describir los resultados, y se ejecutaron pruebas de contraste de medias para las variables sociodemográficas y clínicas cualitativas y análisis de correlación para las variables sociodemográficas y clínicas cuantitativas. Además, al cumplirse los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas, se llevaron a cabo pruebas paramétricas (*t* de *Student* y ANOVA).

Por último, se planteó un estudio para determinar el posible cambio en la importancia otorgada por el alumnado a determinados valores, tras la implementación del programa DEMVA. Se llevaron a cabo análisis descriptivos, concretamente frecuencias, realizándose pruebas de contraste no paramétricas, debido al tamaño muestral ($n < 30$, prueba de Wilcoxon), para comprobar las diferencias en la importancia otorgada a los valores trabajados en el pretest y en el postest. Por otro lado, para comprobar la influencia del programa en la percepción de importancia de los valores trabajados en el programa respecto a los no trabajados se ha realizado un Análisis de covarianza (ANCOVA), en el que se incluyeron las mediciones pre-test como covariable, tanto de los valores trabajados como de los valores no trabajados, teniendo en cuenta las posibles diferencias individuales en la magnitud del efecto de las medidas post de los valores trabajados y los no trabajados, reduciéndose así la varianza error y consiguiendo una estimación más precisa (Ato, 1998).

CAPÍTULO VI.

RESULTADOS

1. ESTUDIO 1. EFICACIA DEL PROGRAMA DEMVA EN CUANTO AL DESARROLLO MORAL

El programa DEMVA fue aplicado a los alumnos de las promociones segunda, tercera y cuarta del programa de inserción socio-laboral UCAMPACITAS ($n_1 = 11$; $n_2 = 12$; $n_3 = 14$), correspondientes a los cursos escolares 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016, respectivamente.

Tras realizar pequeñas adaptaciones de la versión española del MCT para población con discapacidad intelectual, esta se utilizó como herramienta de medida para los dos componentes del juicio moral establecidos en los trabajos de Lind (Lind, 2006a; 2008; Lind y Novak, 2015): la competencia moral (Índice C) y las orientaciones o preferencias morales hacia cada estadio de desarrollo moral establecidos por Kohlberg.

Para medir la eficacia del programa se planificó un diseño cuasiexperimental de cohorte, en concreto de ciclo institucional recurrente, implicando a tres cohortes. El diseño de cohortes de este estudio se presenta más completo en relación al control de amenazas a la validez que un diseño cuasiexperimental con grupo control equivalente con medidas pre y post, en el que se realiza la comparación de medias entre las puntuaciones que obtiene el instrumento utilizado. Para ello se midió la competencia moral y las orientaciones o preferencias morales de los alumnos de primero de UCAMPACITAS en el curso académico 2013-2014, tras la implementación del programa (O_1). Al año siguiente, durante el curso 2014-2015, se registraron ambos componentes del desarrollo moral en la siguiente promoción al inicio del programa (O_2) y tras su finalización (O_3). Por último, en el curso escolar 2015-2016 se evaluó la competencia moral y las orientaciones o preferencias morales de los alumnos antes de comenzar el programa (O_4). Por tanto, a pesar de ser grupos de alumnos distintos, todos han sido evaluados cuando cursaban el primer año de su formación en el programa de inserción socio-laboral UCAMPACITAS de la UCAM.

El programa ha tenido efecto si las medidas de los pares O_1-O_3 y O_2-O_4 no se diferencian entre sí y si las medias del par O_1 y O_3 son superiores a las medidas del par O_2 y O_4 . Con la formulación de esta hipótesis, además de comprobar el efecto del programa respecto al desarrollo moral, se controla el sesgo de la historia. Esto es debido a que el sesgo tiene que influir en dos ocasiones para explicar que $O_1 > O_2$ y que $O_3 > O_4$, siendo muy difícil que el desarrollo moral se haya visto afectado por los mismos acontecimientos externos al programa en dos ocasiones. Igualmente se controla el sesgo de la selección (la no equivalencia inicial de los grupos podría influir en las inferencias), puesto que algunas comparaciones se realizan con la misma cohorte (O_2 y O_3).

Para ello se llevaron a cabo diferentes análisis estadísticos con el programa SPSS (*Statistical package for social sciences*), versión 22.0 para el sistema operativo Windows. Para la descripción de resultados se calcularon estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de las puntuaciones de la competencia moral y de las puntuaciones en las orientaciones o preferencias morales antes y después de la implementación del programa. Previamente al contraste de medias se comprobaron los supuestos de normalidad de las variables Índice C y orientaciones o preferencias morales, por lo que se realizaron pruebas paramétricas (*t* de *Student*) y no paramétricas (*U* de Mann-Whitney y prueba de Wilcoxon para pares relacionados) en función de si los grupos de comparación eran inferiores a 30 sujetos o de la aceptación del supuesto de normalidad (Tabla 25). Se han utilizado pruebas no paramétricas ya que están indicadas cuando no se cumple el requisito de normalidad y el tamaño de la muestra es inferior a 30 casos (Berlangu y Rubio, 2012).

1.1 RESULTADOS SOBRE LA EFICACIA DEL PROGRAMA DEMVA EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA MORAL

El Índice C antes de la implementación del programa tiene un valor medio de 17.87 ($DE = 10.52$), que se incrementa a una puntuación media de 19.65 ($DE = 11.20$) tras la aplicación del programa. De acuerdo con los resultados del contraste de medias realizado ($Z = -.30$, $p = .77$), no se observaron diferencias significativas

entre los rangos promedio del Índice C antes de la implementación del programa y tras la implementación del programa.

Tabla 25

Pruebas de normalidad

Variable	Z	p
Índice C antes de la intervención	1.52	.02
Índice C tras de la intervención	.98	.29
Orientaciones morales antes de la intervención		
Estadio 1	.96	.31
Estadio 2	1.05	.22
Estadio 3	.72	.67
Estadio 4	.85	.46
Estadio 5	.68	.75
Estadio 6	.71	.70
Orientaciones morales tras de la intervención		
Estadio 1	1.06	.22
Estadio 2	1.27	.08
Estadio 3	.75	.63
Estadio 4	.98	.30
Estadio 5	.76	.62
Estadio 6	.85	.47

En la Tabla 26, se muestra la media y desviación estándar del Índice C para cada una de las cohortes. Así, O₃ presenta la media más alta en la puntuación del Índice C de las cuatro cohortes (21.80), y O₄ la más baja (16.90), por lo que la media de las puntuaciones del alumnado en el Índice C, en cada una de las

cohortes, es se sitúa en el nivel medio, concretamente entre niveles de 10 y 29 (Lind, 1999). Respecto a la variabilidad, O₃ presenta la mayor variabilidad ($DE = 13.71$) y O₄ la menor ($DE = 9.74$).

Tabla 26

Estadísticos descriptivos del Índice C para cada una de las cohortes

Cohortes	Media	DE
O ₁	20.87	10.78
O ₂	17.68	12.87
O ₃	21.80	13.71
O ₄	16.90	9.74

En cuanto a la hipótesis $O_1 = O_3$ y $O_2 = O_4$, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de las cohortes, tanto para el par O₁- O₃ como para el O₂ - O₄, ya que el valor de p es superior a .05 (Tabla 27). Estos resultados indicaron que las puntuaciones de la competencia moral en el alumnado, antes de la implementación del programa, parte de niveles similares, aunque se trata de alumnos de la tercera y cuarta promoción (O₂ y O₄). Igualmente ocurre con las puntuaciones de la competencia moral en el alumnado tras la implementación del programa, ya que el alumnado de las promociones segunda y tercera llegan a obtener puntuaciones similares, a pesar de que nos situamos en diferentes promociones (O₁ y O₃).

Respecto a las puntuaciones en la competencia moral respecto a que O_1 y $O_3 > O_2$ y O_4 , los resultados indican que, aunque el alumnado que recibió el programa mejoró en las puntuaciones de competencia moral, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas (Tabla 28) entre las puntuaciones antes y después de la implementación del programa.

Tabla 27

Resultados de las comparaciones $O_1 = O_3$ y $O_2 = O_4$

	<i>Rango promedio</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
$O_1 = O_3$	$O_1 = 11.82$ $O_3 = 12.17$	64	.90
$O_2 = O_4$	$O_2 = 12.67$ $O_4 = 14.21$	74	.61

Tabla 28

Resultados de las comparaciones O_1 y $O_3 > O_2$ y O_4

	<i>Rango promedio</i>	<i>Contraste medias</i>	<i>p</i>
O_1 y O_2	$O_1 = 14.09$ $O_2 = 10.08$	$U = 43$.16
O_1 y O_4	$O_1 = 13.91$ $O_4 = 12.29$	$U = 67$.58
O_3 y O_4	$O_3 = 14.63$ $O_4 = 12.54$	$U = 70.50$.49
O_2 y O_3	$O_2 = 4.17$ $O_3 = 8.83$	$Z = -1.10$.27

1.2 RESULTADOS SOBRE LA EFICACIA DEL PROGRAMA DEMVA EN LAS ORIENTACIONES O PREFERENCIAS MORALES

En la Tabla 29 se presentan los descriptivos (media y desviación estándar) de las orientaciones o preferencias morales para cada uno de los estadios, antes de la implementación del programa. La media más alta se encuentra en el estadio 2 (1.38), mientras que la media más baja se encuentra en los estadios 1 y 6 (-.16). El estadio 2 es el que tiene mayor variabilidad ($DE = 3.14$), mientras que la menor variabilidad se encuentra en el estadio 4 ($DE = 2.25$).

Tabla 29

Estadísticos descriptivos para cada uno de los estadios antes de la implementación del programa

Descriptivos	Estadio 1	Estadio 2	Estadio 3	Estadio 4	Estadio 5	Estadio 6
Media	-.16	1.38	.84	.95	.51	-.16
DE	2.62	3.14	3.12	2.25	2.73	3.03

Por otro lado, en la Tabla 30 se presentan los descriptivos (media y desviación estándar) de las orientaciones o preferencias morales para cada uno de los estadios, tras de la implementación del programa. La media más alta se encuentra en el estadio 4 (1.83), mientras que la media más baja se sitúa, al igual que antes de la implementación del programa, en el estadio 6 (-.86). En cuanto a la desviación estándar, los estadios 2 y 3 son los que presentan mayor variabilidad ($DE = 3.02$), mientras que la menor variabilidad se encuentra en el estadio 5 ($DE = 2.58$).

Tabla 30

Estadísticos descriptivos para cada uno de los estadios tras la implementación del programa

Descriptivos	Estadio 1	Estadio 2	Estadio 3	Estadio 4	Estadio 5	Estadio 6
Media	.17	1.44	.58	1.83	.36	-.86
DE	2.72	3.02	3.02	2.88	2.58	2.61

En la Figura 19 se señalan las puntuaciones medias para cada uno de los estadios de desarrollo moral, establecidas antes y después de la implementación del programa. Las puntuaciones aumentan en todos los estadios, excepto en el 5 y en el 6, que experimentan una disminución de .15 y de .70, respectivamente. La mayoría de los sujetos se sitúan en los estadios 2 y 4, siendo el estadio 4 (nivel convencional, estadio del sistema social) el que presenta una media mayor tras la implementación del programa.

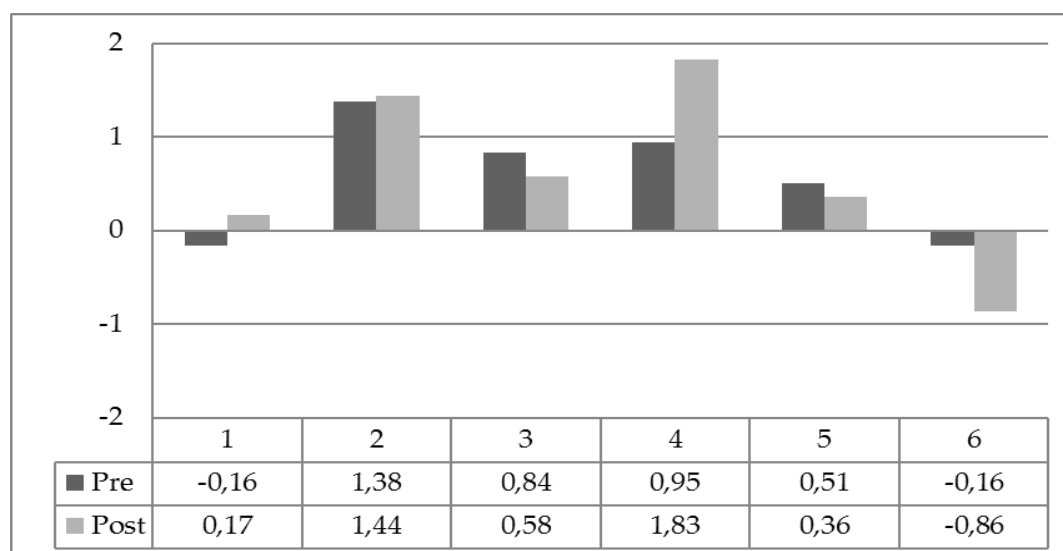


Figura 19. Puntuaciones pre y post de los estadios del desarrollo moral

Tras el contraste de medias realizado, se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($t_{35} = 1.81$, $p = .08$) entre la media de las orientaciones morales del estadio 4 antes de la implementación del programa ($M = .95$) y la media del mismo estadio tras la implementación del programa ($M = 1.83$), tal y como se observa en la Tabla 31.

Tabla 31

Resultado de la comparación de las puntuaciones de las orientaciones morales antes y después de la implementación del programa

	t	Grados de libertad	p
Estadio 1	.58	35	.56
Estadio 2	.23	35	.82
Estadio 3	-.41	35	.68
Estadio 4	1.81	35	.08
Estadio 5	-.25	35	.80
Estadio 6	-1.40	35	.17

Estableciendo los resultados por cohortes, en O_1 se observa que el estadio 6 presenta el valor menor (-5.5) y, el estadio 4, el valor mayor (2.63) (Figura 20). Además, el estadio 6 muestra mayor variabilidad (3.11) y el estadio 5 menor (1.38).

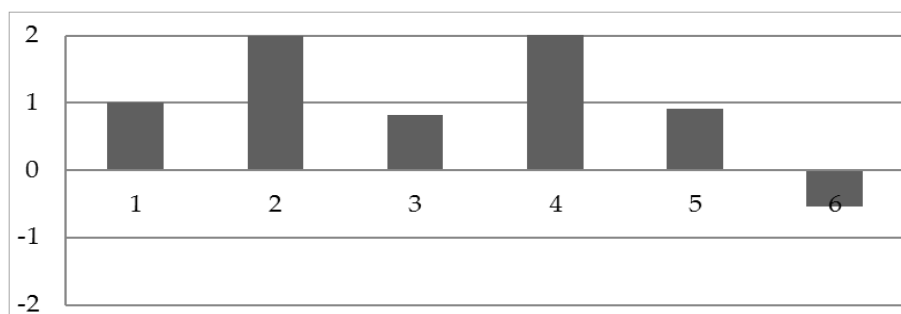


Figura 20. Puntuaciones de los estadios del desarrollo moral en O_1

En O_2 , las medias oscilan entre -0.50 y 2.08 , presentando el estadio 2 la media más alta (Figura 21). La desviación estándar, por su parte, tiene valores medios que oscilan entre 1.44 y 2.59 , mostrando el estadio 1 la puntuación más alta.

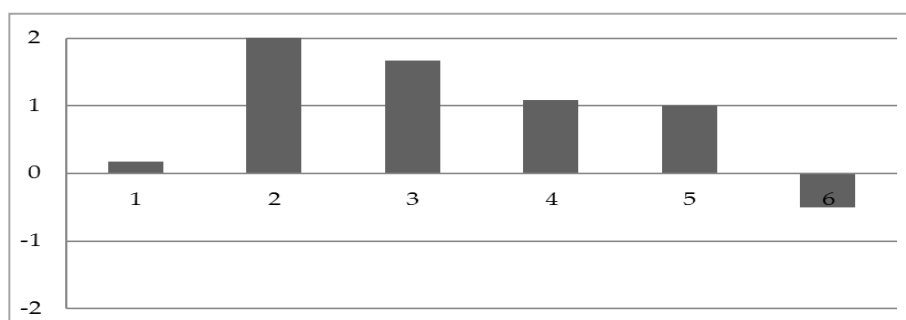


Figura 21. Puntuaciones de los estadios del desarrollo moral en O_2

En O_3 , las medias se sitúan entre 0.25 y 2.67 , encontrando en el estadio 2 la media más alta (Figura 22). Respecto a las desviaciones estándar, las medias oscilan entre 1.75 y 3.12 , siendo el estadio 6 el que muestra el valor más elevado.

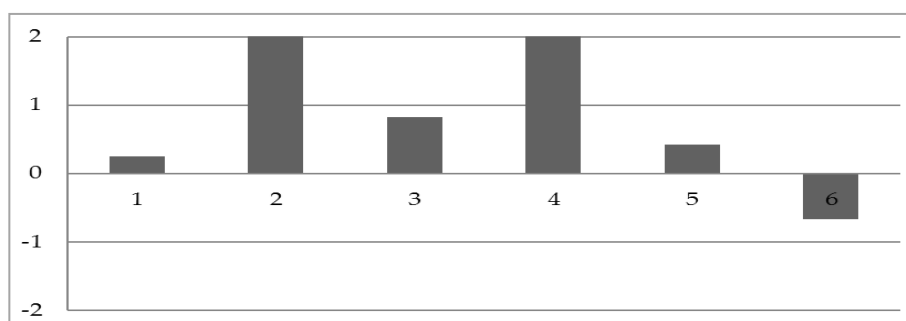


Figura 22. Puntuaciones de los estadios del desarrollo moral en O_3

En O_4 , las medias oscilan entre -0.14 y -1.00 , presentando los estadios 3 y 4 las medias más altas (Figura 23). La desviación estándar, por su parte, tiene valores medios entre 2.68 y 3.87 , siendo el estadio 2 el que presenta valor más alto.

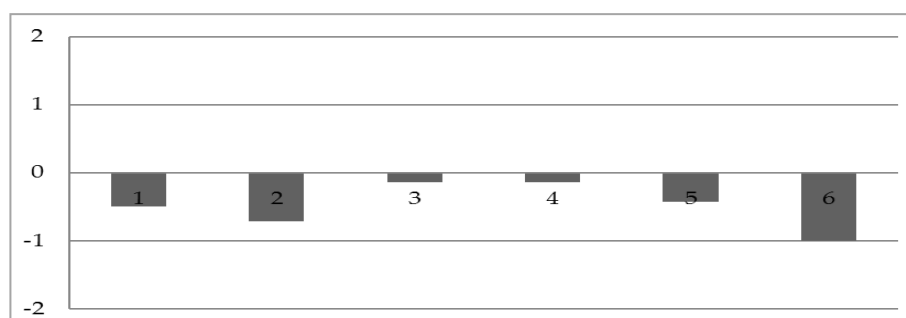


Figura 23. Puntuaciones de los estadios del desarrollo moral en O₄

En cuanto a si las medias de los pares O₁-O₃ y O₂-O₄ no se diferencian entre sí (O₁ = O₃ y O₂ = O₄), no se detectaron diferencias estadísticamente significativas ya que el contraste de hipótesis nos indica lo que sigue:

Comparando O₁ y O₃, de acuerdo con los resultados del contraste de medias realizado, no se observaron diferencias significativas entre los rangos promedios de los estadios de desarrollo moral (Tabla 32), ya que el alumnado de las promociones segunda y tercera, tras la implementación del programa, obtiene niveles parecidos en las orientaciones o preferencias morales.

Tabla 32

Resultados de la comparación de los estadios de desarrollo moral en O₁ y O₃

	Estadio 1	Estadio 2	Estadio 3	Estadio 4	Estadio 5	Estadio 6
Rango promedio O ₁	13.14	11.09	12.73	11.82	12.59	12.77
Rango promedio O ₃	10.96	12.83	11.33	12.17	11.46	11.29
U	53.50	56.00	58.00	64.00	59.50	57.50
p	.43	.53	.61	.90	.69	.60

Respecto a O_2 y O_4 , los resultados del contraste de medias realizado indican que no se detectaron diferencias significativas entre los rangos promedios de los estadios de desarrollo moral (Tabla 33). Estos resultados indican que el alumnado, antes de la implementación del programa, partía de niveles similares en las orientaciones o preferencias morales, siendo alumnos de diferentes promociones (tercera y cuarta).

Tabla 33

Resultados de la comparación de los estadios de desarrollo moral en O_2 y O_4

	Estadio 1	Estadio 2	Estadio 3	Estadio 4	Estadio 5	Estadio 6
Rango promedio O_2	14.17	16.00	15.33	15.88	15.29	14.92
Rango promedio O_4	12.93	11.36	11.93	11.46	11.96	12.29
U	76.0	54.0	62.0	55.50	62.50	67.00
P	.68	.12	.26	.14	.27	.38

Respecto a si las medias del par O_1 y O_3 son superiores a las medidas del par O_2 y O_4 (O_1 y $O_3 > O_2$ y O_4), tras el contraste de medias realizado, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de las orientaciones o preferencias morales en el estadio 4 para todas las comparaciones entre las cohortes (Tabla 34). Estos resultados señalan que el nivel convencional, concretamente el estadio 4, aumenta en el alumnado de forma estadísticamente significativa tras la implementación del programa.

Entre O_1 y O_2 se detectaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de las orientaciones morales para el estadio 4 ($U = 32.50$, $p = .04$), siendo el rango medio de la puntuación de las orientaciones o preferencias morales para el estadio 4 en O_1 (15.05) mayor que en O_2 (9.21).

Entre O₁ y O₄ se observaron diferencias estadísticamente significativas en el estadio 4 ($U = 30.50, p = .01$), siendo el rango promedio de O₁ (17.23) mayor que en O₄ (9.68).

Respecto a la comparación de O₃ y O₄, se detectaron diferencias estadísticamente significativas en el estadio 4 ($U = 38, p = .02$), siendo el rango promedio de O₃ (17.33) superior que el rango de O₄ (10.21).

En cuanto a O₂ y O₃ se observaron diferencias estadísticamente significativas en el estadio 4 ($Z = -2.11, p = .04$), siendo el rango promedio de O₂ (4.75) mayor que el de O₃ (3.00).

Tabla 34

Resultados de la comparación de los estadios morales en las cohortes

	O ₁ y O ₂		O ₁ y O ₄		O ₃ y O ₄		O ₂ y O ₃	
	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Estadio 1	55.00	.49	60.50	.36	71	.50	-0.51	.96
Estadio 2	64.50	.93	53.50	.20	48.50	.07	-.85	.40
Estadio 3	64.00	.90	62.00	.41	74.50	.62	-.72	.47
Estadio 4	32.50	.04*	30.50	.01*	38	.02*	-2.11	.04*
Estadio 5	65.50	.98	58.50	.30	72	.53	-.66	.51
Estadio 6	57.50	.60	61.50	.39	72	.53	-.25	.80

* $p < 0.05$

2. ESTUDIO 2. INFLUENCIA DE VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS Y CLÍNICAS EN LA PUNTUACIÓN DE LA COMPETENCIA MORAL

Para medir la posible relación entre las variables socio-demográficas y clínicas recogidas y los niveles de competencia moral, en todas las promociones de UCAMPACITAS ($n = 49$), se planificó un diseño de investigación ex post facto prospectivo de grupo único. El instrumento de medida de la competencia moral de los participantes reflejada en el Índice C (Lind, 2006a; 2008; Lind y Novak, 2015) fue la versión española del MCT con pequeñas adaptaciones para personas con discapacidad intelectual.

Con el SPSS, se calcularon estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de las puntuaciones de la competencia moral antes de la implementación del programa. Para analizar la relación entre variables, se llevaron a cabo pruebas de contraste de medias para las variables cualitativas (sexo, nivel de estudios, asociación, servicios, enfermedad física, discapacidad física motora, discapacidad física sensorial, y comorbilidad con otros trastornos: estado del ánimo, ansiedad, lenguaje y neurodesarrollo) y análisis de correlación para las variables cuantitativas (edad y porcentaje de discapacidad).

Previamente al contraste de medias se comprobaron los supuestos de normalidad ($Z = 1.26, p = .08$) y homogeneidad de varianzas (Tabla 35), por lo que se llevaron a cabo pruebas paramétricas (t de *Student* y ANOVA) al cumplirse dichos supuestos.

Tabla 35

Resultados de las pruebas de homogeneidad de varianzas

Variable	<i>F</i>	<i>p</i>
Sexo	.20	.65
Nivel de estudios	.02	.98
Asociación	1.92	.17
Servicios de la asociación	.22	.64
Enfermedad física	1.62	.21
Discapacidad física sensorial	3.68	.06
Discapacidad física motora	1.23	.27
Clase/categoría de discapacidad	.41	.69
Comorbilidad con trastornos del ánimo	1.67	.69
Comorbilidad con trastornos de la ansiedad	1.67	.69
Comorbilidad con trastornos del lenguaje	.18	.67
Comorbilidad con trastornos del neurodesarrollo	.39	.54

2.1 RELACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS CON LA COMPETENCIA MORAL

De acuerdo con los resultados del contraste de medias realizado ($t_{47} = -.57$, $p = .57$), no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre la media de los hombres y la de las mujeres en la puntuación de la competencia moral (Tabla 36).

Tabla 36

Estadísticos descriptivos de la competencia moral según el sexo

Sexo	Media	DE
Hombres	17.06	11.95
Mujeres	18.82	9.50

La relación observada entre la edad y la puntuación de la competencia moral no fue estadísticamente significativa ($R_{XY} = -.08, p = .60$).

De acuerdo a los resultados del ANOVA ($F_{2,46} = .48, p = .62$), no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los participantes según el nivel de estudios finalizado (Tabla 37).

Tabla 37

Estadísticos descriptivos de la competencia moral según nivel de estudios finalizado

Estudios finalizados	Media	DE
Educación Primaria	21.60	11.57
PCPI/ESO	17.11	10.84
Ciclo Formativo de Grado Medio	19.34	10.32

El hecho de pertenecer o no a una asociación de discapacidad no mostró una relación estadísticamente significativa con la competencia moral de los participantes ($t_{47} = 1.30, p = .20$), tal y como se muestra en la Tabla 38.

Tabla 38

Estadísticos descriptivos de la competencia moral según pertenencia a asociación de discapacidad

Pertenencia a asociación de discapacidad	Media	DE
Asociación	18.52	10.98
Sin asociación	11.26	3.85

En cuanto a los servicios utilizados en la asociación de pertenencia, de acuerdo con los resultados del contraste de medias realizado ($t_{47} = .40, p = .69$), no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre la media de los participantes que utilizaban algún servicio en la asociación a la que pertenecían y la media de participantes que no utilizaban servicios de la asociación (Tabla 39).

Tabla 39

Estadísticos descriptivos de la competencia moral según utilización de servicios de la asociación de discapacidad de pertenencia

Utilización de servicios en la asociación de discapacidad	Media	DE
No utiliza servicio de la asociación	17.08	9.81
Utiliza servicio de la asociación	18.37	11.34

2.2 RELACIÓN DE LAS VARIABLES CLÍNICAS CON LA COMPETENCIA MORAL

En el presente subapartado se expone la posible relación entre variables clínicas y la puntuación en la competencia moral. Se ha excluido, dentro de la variable comorbilidad con otros trastornos, la psicosis, el trastorno obsesivo

compulsivo, el trastorno de la personalidad y el trastorno del sueño, debido a que eran presentados por un solo alumno, respectivamente.

No se detectó una diferencia estadísticamente significativa ($t_{47} = .87, p = .39$) entre la media de los alumnos que presentan enfermedad física y la media de los que no presentan enfermedad física (Tabla 40).

Tabla 40

Estadísticos descriptivos de la competencia moral según presencia de enfermedad física

Presencia de enfermedad física	Media	DE
Si	16.82	8.99
No	19.53	12.96

Por lo que respecta a las relaciones entre presentar discapacidad física sensorial y la puntuación de la competencia moral, no se observó una relación estadísticamente significativa entre ambas variables ($t_{47} = -1.40, p = .17$), tal y como se muestra en la Tabla 41.

Tabla 41

Estadísticos descriptivos de la competencia moral según discapacidad sensorial

Discapacidad sensorial	Media	DE
Si	14.88	6.79
No	19.40	12.03

Por su parte, tener o no discapacidad física motora no se mostró como una variable influyente en la puntuación de competencia moral ($t_{47} = .62, p = .54$), tal y como se recoge en la Tabla 42.

Tabla 42

Estadísticos descriptivos de la competencia moral según discapacidad física motora

Discapacidad motora	Media	DE
Si	19.43	7.90
No	17.32	11.74

El análisis de la correlación de la variable porcentaje de discapacidad y la puntuación de la competencia moral no arrojó una relación estadísticamente significativa ($R_{XY} = -.04$, $p = .77$).

De acuerdo a los resultados del ANOVA ($F_{2,46} = .66$, $p = .52$), no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los participantes según la clase/categoría de discapacidad (Tabla 43).

Tabla 43

Estadísticos descriptivos de la competencia moral según categoría/clase de discapacidad

Categoría/clase de discapacidad	Media	DE
Clase III	20.26	12.65
Clase IV	16.36	9.91
Clase V	17.84	8.87

Respecto a la comorbilidad con los trastornos del ánimo, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre los participantes que presentaban comorbilidad con los trastornos del ánimo y los participantes que no presentaban comorbilidad con trastornos del ánimo ($t_{47} = 1.42$, $p = .16$), tal y como se recoge en la Tabla 44.

Tabla 44

Estadísticos descriptivos de la competencia moral según presencia de la comorbilidad con los trastornos del ánimo

Comorbilidad con trastornos del ánimo	Media	DE
Si	26.36	8.09
No	17.37	10.74

En lo que respecta a la variable comorbilidad con los trastornos de la ansiedad, esta no mostró relación estadísticamente significativa con la puntuación de la competencia moral ($t_{47} = 1.67, p = .99$) (Tabla 45).

Tabla 45

Estadísticos descriptivos de la competencia moral según presencia de la comorbilidad con los trastornos de la ansiedad

Comorbilidad con trastornos de la ansiedad	Media	DE
Si	15.89	9.09
No	18.06	10.92

De acuerdo a los resultados del contraste de medias realizado ($t_{47} = -.34, p = .74$), no se detectaron diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de la competencia moral entre los participantes que presentaban comorbilidad con los trastornos del lenguaje y los participantes que no presentaban comorbilidad con trastornos del lenguaje (Tabla 46).

Tabla 46

Estadísticos descriptivos de la competencia moral según presencia de la comorbilidad con los trastornos del lenguaje

Comorbilidad con trastornos del lenguaje	Media	DE
Si	15.89	9.09
No	18.06	10.92

En lo que respecta a la variable comorbilidad con trastornos del neurodesarrollo, esta no mostró relación estadísticamente significativa con la puntuación de la competencia moral ($t_{47} = .26, p = .79$), tal y como se recoge en la Tabla 47.

Tabla 47

Estadísticos descriptivos de la competencia moral según presencia de la comorbilidad con los trastornos del neurodesarrollo

Comorbilidad con trastornos del neurodesarrollo	Media	DE
Si	15.20	8.27
No	20.06	11.44

3. ESTUDIO 3. INFLUENCIA DE VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS Y CLÍNICAS EN EL CAMBIO DE LA COMPETENCIA MORAL

La primera promoción, del curso académico 2012-2013, ejerció como grupo control, por lo que se exponen los datos de las promociones segunda, tercera y cuarta, con un total de 37 alumnos. Sin embargo, se ha encontrado un dato perdido, por lo que la muestra analizada es de 36 participantes.

Para medir la posible relación entre las variables socio-demográficas y clínicas recogidas y el cambio o mejora en la competencia moral, se planificó un diseño de investigación ex post facto prospectivo de grupo único. El instrumento de medida de la competencia moral de los participantes reflejada en el Índice C (Lind, 2006a; 2008; Lind y Novak, 2015) fue la versión española del MCT con pequeñas adaptaciones para personas con discapacidad intelectual. Para calcular la variable cambio en la competencia moral, se obtuvo la diferencia entre el Índice C promedio tras recibir la intervención y el Índice C promedio antes de la intervención. Dicha variable informa del cambio o mejora en la competencia moral de los participantes tras la recepción del programa.

Para describir los resultados de las puntuaciones del cambio en la competencia moral, se calcularon estadísticos descriptivos (media y desviación típica) con el programa SPSS. Además, con el objetivo de analizar la relación entre variables, se llevaron a cabo pruebas de contraste de medias para las variables cualitativas (sexo, nivel de estudios, asociación, servicios, enfermedad física, discapacidad física motora, discapacidad física sensorial, comorbilidad con trastornos del lenguaje y comorbilidad con trastornos del neurodesarrollo) y análisis de correlación para las variables cuantitativas (edad y porcentaje de discapacidad). Previamente al contraste de medias se comprobaron los supuestos de normalidad ($Z = .96$, $p = .32$) y homogeneidad de varianzas (Tabla 48), por lo que se llevaron a cabo pruebas paramétricas (t de *Student* y ANOVA) al cumplirse dichos supuestos.

Tabla 48

Resultados de las pruebas de homogeneidad de varianzas

Variable	<i>F</i>	<i>p</i>
Sexo	.49	.49
Nivel de estudios	.22	.81
Asociación	.47	.50
Servicios de la asociación	.03	.86
Enfermedad física	.00	.96
Discapacidad física sensorial	3.44	.07
Discapacidad física motora	.22	.64
Clase/categoría de discapacidad	.00	1.00
Comorbilidad con trastornos del lenguaje	.50	.49
Comorbilidad con trastornos del neurodesarrollo	3.19	.83

3.1 RELACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS CON EL CAMBIO EN LA COMPETENCIA MORAL

De acuerdo con los resultados del contraste de medias realizado ($t_{34} = .22$, $p = .83$), no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre la media de los hombres y la de las mujeres en el cambio de la competencia moral (Tabla 49).

La correlación entre la edad y el cambio de la competencia moral no fue estadísticamente significativa ($R_{XY} = .21$, $p = .21$). Esta relación fue positiva, por lo tanto, en la medida en la que los participantes presentaban mayor edad, la mejora en la competencia moral fue mayor, aunque la magnitud de la relación fue baja.

Tabla 49

Estadísticos descriptivos para el cambio en la competencia moral según el sexo

Sexo	Media	DE
Hombres	2.10	11.60
Mujeres	1.27	11.04

De acuerdo a los resultados del ANOVA ($F_{2,33} = .22$, $p = .80$), no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los participantes según el nivel de estudios finalizado (Tabla 50).

Tabla 50

Estadísticos descriptivos para el cambio en la competencia moral según nivel de estudios finalizado

Estudios finalizados	Media	DE
Educación Primaria	2.38	3.70
PCPI/ESO	-2.18	11.62
Ciclo Formativo de Grado Medio	-1.52	12.68

La variable pertenencia a asociación no mostró una relación estadísticamente significativa con el cambio en la competencia moral de los participantes ($t_{34} = 1.08$, $p = .29$) tal y como se muestra en la Tabla 51.

Tabla 51

Estadísticos descriptivos para el cambio en la competencia moral según pertenencia a asociación de discapacidad

Pertenencia a asociación de discapacidad	Media	DE
Sin asociación	7.37	14.23
Asociación	1.00	10.81

En cuanto a los servicios utilizados en la asociación de pertenencia, de acuerdo con los resultados del contraste de medias realizado ($t_{34} = .60, p = .55$), no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre la media de los participantes que utilizaban algún servicio en la asociación a la que pertenecían y la media de participantes que no utilizaban servicios de la asociación (Tabla 52).

Tabla 52

Estadísticos descriptivos para el cambio en la competencia moral según utilización de servicios de la asociación de discapacidad de pertenencia

Utilización de servicios en la asociación de discapacidad	Media	DE
No utiliza servicio de la asociación	3.41	12.03
Utiliza servicio de la asociación	.95	10.96

3.2 RELACIÓN DE LAS VARIABLES CLÍNICAS CON EL CAMBIO EN LA COMPETENCIA MORAL

En el presente subapartado se expone la posible relación entre variables clínicas y la puntuación de cambio en la competencia moral. Se ha excluido, dentro de la variable comorbilidad con otros trastornos, la psicosis, el trastorno obsesivo compulsivo, el trastorno de la personalidad y el trastorno del sueño por no haber ningún participante que presentase dichos trastornos; el trastorno de

ansiedad y el trastorno de estado de ánimo también han sido excluidos debido a que solo un alumno presentaba dichos trastornos.

En el análisis de la influencia de la variable presencia de enfermedad física en el cambio de la competencia moral ($t_{34} = -1.37, p = .18$), no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre la media de los que presentan enfermedad física los que no presentan enfermedad física, tal y como se muestra en la Tabla 53.

Tabla 53

Estadísticos descriptivos para el cambio en la competencia moral según presencia de enfermedad física

Presencia de enfermedad física	Media	DE
Si	3.60	10.57
No	-1.64	11.87

Por lo que respecta a la relación entre presentar discapacidad física sensorial y el cambio en la competencia moral, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los alumnos que presentan discapacidad física sensorial y los que no presentan discapacidad física sensorial ($t_{34} = 1.65, p = .11$) (Tabla 54).

Tabla 54

Estadísticos descriptivos para el cambio en la competencia moral según discapacidad sensorial

Discapacidad sensorial	Media	DE
Si	5.69	12.65
No	-.55	9.84

Por su parte, la variable discapacidad física motora no mostró diferencias estadísticamente significativas ($t_{34} = -.04$, $p = .97$) en el cambio de la competencia moral entre los participantes que presentaban discapacidad motora y los que no la presentaban (Tabla 55).

Tabla 55

Estadísticos descriptivos para el cambio la competencia moral según discapacidad motora

Discapacidad motora	Media	DE
Si	1.60	10.37
No	1.76	11.78

El análisis de la correlación de la variable porcentaje de discapacidad y el cambio en la competencia moral no fue estadísticamente significativo ($R_{XY} = .12$, $p = .49$). Esta relación fue positiva, aumentando el cambio en la competencia moral de los participantes según presentaban mayor porcentaje de discapacidad, aunque de magnitud baja.

De acuerdo a los resultados del ANOVA ($F_{2,33} = .39$, $p = .68$), no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los participantes según la clase/categoría de discapacidad (Tabla 56).

Tabla 56

Estadísticos descriptivos del cambio de la competencia moral según categoría/clase de discapacidad

Categoría/clase de discapacidad	Media	DE
Clase III	-.52	11.40
Clase IV	2.98	11.27
Clase V	2.92	11.94

De acuerdo a los resultados del contraste de medias realizado ($t_{34} = -.19, p = .85$), no se detectaron diferencias estadísticamente significativas en el cambio de la competencia moral entre los participantes que presentaban comorbilidad con los trastornos del lenguaje y los participantes que no presentaban comorbilidad con trastornos del lenguaje (Tabla 57).

Tabla 57

Estadísticos descriptivos para el cambio en la competencia moral según comorbilidad con los trastornos del lenguaje

Comorbilidad con trastornos del lenguaje	Media	DE
Si	.53	9.13
No	1.81	11.46

Respecto a presentar o no presentar comorbilidad con trastornos del neurodesarrollo no se mostró como una variable influyente en la puntuación de cambio de la competencia moral ($t_{34} = -1.17, p = .25$) (Tabla 58).

Tabla 58

Estadísticos descriptivos para el cambio en la competencia moral según comorbilidad con los trastornos del neurodesarrollo

Comorbilidad con trastornos del neurodesarrollo	Media	DE
Si	1.60	10.37
No	1.76	11.78

4. ESTUDIO 4. EFICACIA DEL PROGRAMA DEMVA EN CUANTO A LA PERCEPCIÓN DE IMPORTANCIA DE LOS VALORES

El programa DEMVA se llevó a cabo en el primer curso de todas las promociones de UCAMPACITAS, desde el curso escolar 2012-2013 hasta el 2015-2016. Sin embargo, fue en el curso 2014-2015 cuando se introdujo la medición de la importancia que los participantes otorgaban a los valores. Para ello se les aplicó el SVQ-E adaptado las opciones de respuesta a los estudiantes con discapacidad intelectual y tras añadirle los valores responsabilidad, igualdad y respeto no contemplados en el cuestionario inicial. Con el objetivo de evaluar la eficacia del programa en la importancia otorgada a los valores, se compararon las puntuaciones medias de los valores incluidos en el programa (compañerismo, compromiso, *fair play*/honestidad, igualdad, respeto y responsabilidad en la tercera promoción; y compañerismo, compromiso, respeto y responsabilidad en la cuarta promoción) con las puntuaciones medias del resto de valores medidos en el SVQ-E.

Se planificó un diseño pre-post con cuasi control en una cohorte anterior. Este tipo de diseños cuasiexperimentales, muy utilizado en el contexto escolar, se caracteriza por la observación a un conjunto de participantes que pasa cada año por un determinado programa que, en un determinado momento, se modifica con el objetivo de mejorarlo (León y Montero, 2003).

Así, en el curso escolar 2014-2015 ($n_1 = 12$) se midió la importancia otorgada por los alumnos de una cohorte (X_1) antes de comenzar el programa (O_1), y tras su finalización (O_2). En el curso siguiente, 2015-2016, se introdujo en el programa una serie de cambios en los valores trabajados, midiéndose igualmente la importancia otorgada por los alumnos ($n_2 = 14$) de la siguiente cohorte (X_2), antes de comenzar el programa (O_3), y tras su finalización (O_4). Por tanto, a pesar de ser grupos de alumnos distintos, han sido evaluados cuando cursaban el primer año de su formación en el programa de inserción socio-laboral UCAMPACITAS de la UCAM.

Para ello, se llevaron a cabo diferentes análisis estadísticos con el programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versión 22.0 para el sistema operativo Windows. Se realizaron análisis descriptivos con el objetivo de obtener los porcentajes de respuesta a los diferentes valores antes y después del programa. Se llevaron a cabo pruebas no paramétricas (prueba de Wilcoxon para pares relacionados) debido al tamaño muestral de las dos promociones ($n_1 = 12$ y $n_2 = 14$) para el análisis de la importancia otorgada a los valores trabajados en el programa, tanto antes como después de su implementación. Por otro lado, para comprobar la influencia del programa en la percepción de importancia de los valores, se realizó una comparación entre la importancia otorgada a los valores trabajados en el programa en relación a los no trabajados, mediante un ANCOVA, al cumplirse el supuesto de normalidad ($Z = .73$ $p = .67$) y la homogeneidad de varianzas ($F = .1$, $p = .92$).

4.1 IMPORTANCIA OTORGADA A LOS VALORES TRABAJADOS ANTES Y DESPUÉS DEL PROGRAMA DEMVA

4.1.1 Tercera promoción

Un resumen de los resultados para cada valor antes y después del programa en la tercera promoción se muestra en la Tabla 59.

4.1.1.1 *Compromiso*

El valor compromiso, en el pretest, fue puntuado por un 8.3% de los participantes como importante, un 16.7% como bastante importante y un 75% como muy importante. Tras el programa, un 8.3% de los participantes puntuó este valor como poco importante, un 16.7% como importante, un 8.3% como bastante importante y un 66.7% como muy importante.

Respecto a las diferencias entre los rangos promedio del pretest y el postest de este valor no se han detectado diferencias estadísticamente significativas ($Z = -.92$, $p = .36$).

4.1.1.2 *Compañerismo*

En los resultados de este valor, en el pretest, el 8.3% del alumnado señaló el valor compañerismo como poco importante, el 16.7% como importante, el 16.7% como bastante importante y el 58.3% como muy importante. En el postest, mejoró la consideración del valor compañerismo por parte de los participantes, ya que ningún alumno lo señaló como poco importante, el 16.7% pasó a señalarlo como importante, el 16.7% como bastante importante y el 66.7% restante como muy importante.

No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedio del pretest y el postest ($Z = -.74, p = .46$).

4.1.1.3 *Respeto*

Antes de la implementación del programa, el respeto fue valorado por un 16.7% de los participantes como importante, un 33.3% como bastante importante y un 50% como muy importante. Tras el programa de intervención, menos participantes lo valoraron como importante (8.3%) y como bastante importante (16.7%), aumentado los participantes que lo valoraron como muy importante (75%).

No obstante, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedio del pretest y el postest ($Z = -.97, p = .33$).

4.1.1.4 *Igualdad*

En el pretest, el 8.3% de participantes que indicó que el valor igualdad era poco importante, tras el programa pasó a puntuarlo como nada importante. Pero al margen de este caso, en el pretest, un 16.7% indicó que la igualdad era importante, un 25% bastante importante y un 50% muy importante. Mientras que, tras el programa, solo un 8.3% lo señaló como importante, un 25% siguió señalándolo como bastante importante y aumentó la puntuación como muy importante a un 58.3%.

Respecto a los rangos promedio antes de la implementación del programa y tras la implementación del programa no se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($Z = -.33, p = .74$).

4.1.1.5 *Fair play/Honestidad*

En cuanto al valor *fair play/honestidad*, en el pretest, un 8.3% de participantes lo puntuó como nada importante, un 16.7% como poco importante, un 50% como importante, un 8.3% como bastante importante y un 16.7% como muy importante. En el postest, ningún estudiante lo puntuó como nada importante, mientras que solo un 8.3% lo puntuó como poco importante y un 41.7% como importante. Destacar sobre este valor que aumentó el número de participantes que lo puntuaron como bastante importante con un 16.7% y como muy importante con un 33.3%.

En el valor *fair play/honestidad* se detectaron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest ($Z = -2.07, p = .04$).

4.1.1.6 *Responsabilidad*

En el pretest, el 8.3% de los participantes indicó que el valor responsabilidad era importante mientras el 91.7% lo señaló como muy importante. Tras la intervención, el 16.7% de los participantes lo puntuó como importante y un 83.3% como muy importante.

Respecto a las diferencias entre los rangos promedio del pretest y el postest del valor responsabilidad no se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($Z = -1.00, p = .32$).

4.1.2 **Cuarta promoción**

4.1.2.1 *Compromiso*

El valor compromiso, en el pretest, se valoró como importante por un 14.3% de los participantes, como bastante importante por un 7.1% y como muy importante por un 78.6%. Tras el programa, los porcentajes se modificaron, ya

que fue puntuado como poco importante por un 7.1% de los participantes, como importante por un 28.6%, como bastante importante por un 28.6% y como muy importante por un 35.7%.

Respecto a las diferencias entre los rangos promedio del pretest y el postest del valor compromiso no se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($Z = -1.78, p = .08$), tal y como se establece en la Tabla 60.

4.1.2.2 *Compañerismo*

Antes de implementar el programa DEMVA, un 7.7% del alumnado evaluó el valor compañerismo como importante y un 92.3% como muy importante. En el postest, mejoró la puntuación otorgada a este valor por parte de los participantes, ya que un 7.7% lo evaluó como poco importante, un 23.1% como importante, otro 23.1% como bastante importante y un 46.2% como muy importante.

En el valor compañerismo se detectaron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest ($Z = -2.23, p = .03$) (Tabla 60).

Tabla 59

Importancia dada por los alumnos a cada valor trabajado, antes (pre) y después (post) del programa, en la tercera promoción

	Compromiso (%)		Compañerismo (%)		Respeto (%)		Igualdad (%)		Fair play/ Honestidad (%)		Responsabilidad (%)		
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	
Nada importante	-	-	-	-	-	-	-	8.3	8.3*	-	-	-	-
Poco importante	-	8.3	8.3	-	-	-	8.3	-	16.7*	8.3*	-	-	-
Importante	8.3	16.7	16.7	16.7	16.7	8.3	16.7	8.3	50*	41.7*	8.3	16.7	-
Bastante importante	16.7	8.3	16.7	16.7	33.3	16.7	25	25	8.3*	16.7*	-	-	-
Muy importante	75	66.7	58.3	66.7	50	75	50	58.3	16.7*	33.3*	91.7	83.3	-

*p < .05

4.1.2.3 *Respeto*

El valor respeto, en el pretest, fue puntuado por los alumnos de la cuarta promoción como importante por un 14%, como bastante importante por un 7.1% y como muy importante por un 78.6%. En el postest, mejoró la importancia otorgada al valor respeto, ya que se puntuó como importante por un 21.4% y como bastante importante por un 28.6%. El resto de los participantes (50%) lo puntuó como muy importante.

No obstante, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedio del pretest y el postest ($Z = -1.52, p = .13$), como puede observarse en la Tabla 60.

4.1.2.4 *Responsabilidad*

El valor responsabilidad fue señalado, antes de implementar el programa, como poco importante por un 7.1% de los alumnos, como importante por un 14.3%, como bastante importante por otro 14.3% y como muy importante por un 64.3%. Tras el programa de intervención, el 7.1% lo siguió señalando como poco importante, un 28.6% como importante, un 21.4% como bastante importante y, por último, un 42.9 % lo puntuó como muy importante.

Respecto a las diferencias entre los rangos promedio del pretest y el postest de este valor no se han detectado diferencias estadísticamente significativas ($Z = -1.40, p = .16$) (Tabla 60).

4.2 IMPORTANCIA OTORGADA A LOS VALORES TRABAJADOS Y NO TRABAJADOS EN EL PROGRAMA

En este apartado se muestran los resultados de la importancia que el alumnado de las promociones tercera y cuarta ($n = 26$) otorgó a los valores incluidos en el programa (compañerismo, compromiso, *fair play*/honestidad, igualdad, respeto y responsabilidad en la tercera promoción; y compañerismo,

compromiso, respeto y responsabilidad en la cuarta promoción) comparándolos con las puntuaciones medias del resto de valores medidos en el SVQ-E.

De acuerdo a los resultados del ANCOVA ($F_1 = 12.37$, $p = .001$), se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de la importancia otorgada a los valores trabajados en el programa ($M = 4.42$, $DE = .62$) y los valores no trabajados ($M = 4.06$, $DE = .61$). En este sentido, los valores trabajados en el programa DEMVA presentan puntuaciones más elevadas en la importancia otorgada por el alumnado, habiéndose comprobado que las mediciones antes del programa (pre) tienen baja influencia (1.8%) en los resultados de las medias obtenidas tras el programa (post). Por tanto, esas diferencias significativas no están influidas por las tomas realizadas antes del programa ni por las diferencias individuales de los propios sujetos.

Tabla 60

Importancia dada por los alumnos a cada valor trabajado, antes (pre) y después (post) del programa, en la cuarta promoción

	Compromiso (%)		Compañerismo (%)		Respeto (%)		Responsabilidad (%)	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Nada importante	-	-	-	-	-	-	-	-
Poco importante	-	7.1	-	7.7*	-	-	7.1	7.1
Importante	14.3	28.6	7.7*	23.1*	14.3	21.4	14.3	28.6
Bastante importante	7.1	28.6	-	23.1*	7.1	28.6	14.3	21.4
Muy importante	78.6	35.7	92.3*	46.2*	78.6	50	64.3	42.9

*p<.05

CAPÍTULO VII.
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. DISCUSIÓN

La presente tesis doctoral parte de la hipótesis general de que el desarrollo moral y la percepción de la importancia de los valores podrían ser mejorados a través de un programa de juegos predeportivos y dilemas morales en jóvenes adultos con discapacidad intelectual. La moralidad humana se entiende aquí como resultado de aspectos cognitivos y afectivos. Por un lado, un componente cognitivo, en el que influye la interacción de las personas con el mundo exterior, resultando en un proceso que dura toda la vida del sujeto (Lind, 1985; Rest et al., 1999a). Por el otro lado, un componente afectivo, resultado del paso por una serie de estadios de desarrollo moral, jerárquicamente ordenados, suponiendo los estadios superiores mayor razonamiento moral, por lo que se convierten en más deseables desde el punto de vista de la moralidad humana (Kohlberg, 1992; Puig-Rovira, 1995). Además, el desarrollo moral tiene una doble dimensión: la dimensión interna, que engloba los valores de la persona; y la dimensión externa, referida a la puesta en práctica de dichos valores (Walker y Pitts, 1998). Por tanto, el desarrollo moral y la adquisición de valores son procesos que ocurren de manera conjunta (Lake et al., 2015).

En la presente tesis se utilizó el MCT para medir los aspectos cognitivos y afectivos del desarrollo moral, ya que dicho instrumento arroja dos puntuaciones, la competencia moral, medida a través del Índice C, y las orientaciones o preferencias morales, representadas por las actitudes de cada persona hacia cada estadio de desarrollo moral según Kohlberg. Además, debido a que el programa pretende mejorar el desarrollo moral y fomentar los valores, se vio relevante estudiar la percepción de los alumnos hacia los valores a través del SVQ-E.

1.1 EFICACIA DEL PROGRAMA DEMVA EN EL DESARROLLO MORAL

El primer objetivo específico consistió en comprobar la eficacia del programa de juegos predeportivos y dilemas morales para la mejora del desarrollo moral, por lo que se esperaba que el desarrollo moral del alumnado mejorase tras la implementación del programa, en sus dos componentes: la competencia moral y las orientaciones o preferencias morales (hipótesis 1).

Para comprobar si el programa ha sido eficaz, se plantearon las siguientes premisas acerca de los dos componentes del desarrollo moral (competencia moral y orientaciones o preferencias morales):

1. Las puntuaciones medias entre el par de observaciones pre y entre el par de observaciones post no se diferencian entre sí.
2. Las puntuaciones medias del par de observaciones post son superiores a las puntuaciones medias del par de observaciones pre.

Comenzando por la primera premisa y respecto a la competencia moral (Índice C), los resultados indican que, en función de lo esperado, las observaciones pre en las diferentes cohortes no difieren entre sí, al igual que las observaciones post. Dichos resultados señalan que, aunque son alumnos de diferentes promociones parten de niveles similares de competencia moral antes del programa y obtienen puntuaciones parecidas tras la implementación del mismo. Esto se debe a que el alumnado comparte determinadas características, como edad, nivel de estudios alcanzado y porcentaje de discapacidad, además de estar cursando, en el momento en que se les evaluó, el primer curso de UCAMPACITAS. Por ello el cumplimiento de esta premisa es un apoyo a la validez del diseño, ya que el diseño de cohortes parte de que los grupos son equivalentes. Asimismo, el programa se llevó a cabo de forma muy similar en todas las promociones. Las profesoras que implementaron el programa fueron las mismas en todas las promociones, aunque tras la experiencia del primer año, fueron introduciendo cambios en aras de una mejora procesual.

Sin embargo, aunque las puntuaciones del Índice C aumentaron tras la implementación del programa, no se cumple la segunda premisa, por lo que no es posible establecer conclusiones definitivas acerca de la eficacia del programa. Quizá una de las causas de no observar diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de la competencia moral pueda deberse al tiempo de implementación del programa, inferior a un curso escolar. Resultados similares se encuentran en el trabajo de Comunian y Gielen (2006), los cuales midieron la competencia moral tras implementar una intervención educativa durante un semestre escolar en estudiantes universitarios italianos. Tras la puesta en práctica del programa, el grupo experimental mostró índices de competencia moral más altos, aunque sin significatividad estadística, que el grupo control. En Grecia, Mouratidou et al. (2007) implementaron un programa dirigido al fomento de desarrollo moral en alumnos de educación secundaria a lo largo de seis semanas, obteniendo mayores niveles de competencia moral, aunque no significativos, tras la intervención. Por su parte, Hernández-Mendo y Planchuelo (2014), tras llevar a cabo un programa de dos trimestres para el fomento del desarrollo moral en el área de Educación Física en la escuela a través de dilemas morales, observaron un aumento no significativo en la competencia moral del alumnado. Resultados similares son los aportados por Lerkiatbundit, Utaipan, Laohawiriyanon y Teo (2006), quienes implementaron un programa basado en la discusión de dilemas en estudiantes universitarios del área de la salud. Tras seis meses de intervención, el grupo experimental obtuvo mayores niveles de competencia moral respecto al grupo control.

Las puntuaciones medias de la competencia moral tanto en el pre como en el post se sitúan en el nivel medio, al tener valores que oscilan en el intervalo de entre 10 y 29. De acuerdo con Lind (2016), los datos de múltiples investigaciones indican que las puntuaciones medias del Índice C de los sujetos a los que se les aplica el MCT están en un intervalo de 0 a 40. En esta línea se encuentran los estudios transversales de Feitosa, Rego, Bataglia, Rego y Nunes (2013a) y Feitosa et al. (2013b), realizados a estudiantes de medicina brasileños, los cuales obtuvieron una media del Índice C entre 20.5 y 26.2 puntos (nivel medio). Unas puntuaciones más bajas, pero igualmente situadas en el nivel medio, son las

mostradas por Hegazi y Wilson (2013), tras medir la competencia moral en estudiantes universitarios, obteniendo puntuaciones medias entre 14 y 24. Estudiantes universitarios de trabajo social eslovacos presentaron, tras medir su desarrollo moral con el MCT, índices medios en la competencia moral (Lajciakova, 2013). Shaogang y Huihong (2008; 2011), tras medir la competencia moral en estudiantes chinos de institutos y universidades, sitúan a ambos grupos en el nivel medio de competencia moral. Fuera del contexto educativo, concretamente trabajadores de instituciones con diferentes sistemas de organización interna (convencionales y democráticas), obtuvieron puntuaciones medias de 16.1 y 19.7, respectivamente, en la competencia moral (Verdorfer y Weber, 2016). Estos resultados coinciden con las puntuaciones de la presente tesis, por lo que la discapacidad intelectual parece no ser una variable que influya en los niveles de competencia moral.

En cuanto a la primera premisa de las orientaciones o preferencias morales, los resultados indican, al igual que ocurre con la competencia moral, que las observaciones pre en las diferentes cohortes no difieren entre sí, al igual que las observaciones post. Estos resultados señalan que, aunque son alumnos de diferentes promociones, parten de puntuaciones similares en las orientaciones o preferencias morales antes del programa y obtienen puntuaciones parecidas tras la implementación del mismo. Como se ha señalado anteriormente, esto se debe a que los grupos de alumnos son equivalentes.

Respecto a la segunda premisa, las orientaciones o preferencias morales aumentan únicamente en el estadio 4 de forma significativa. La mayoría de los sujetos se sitúan en los estadios 2 y 4, siendo el estadio 4 (nivel convencional, estadio del sistema social) el que presenta una media mayor tras la implementación del programa. Los resultados muestran una mejora del desarrollo moral del alumnado en los niveles convencional (estadios 1 y 2) y preconventional (estadios 3 y 4), aunque se detectó una leve disminución en el nivel postconvencional. Esto indica que el alumnado mejoró en sus orientaciones o preferencias morales, a varios niveles. En primer lugar, porque ya no solo orienta su conducta en términos de obediencia, para evitar el castigo, sino

también por la satisfacción de sus propios intereses individuales. En segundo lugar, porque además de actuar según sus preferencias, guía su conducta por las consecuencias que sus actos puede tener para los demás, ya no solo buscando la aprobación social, sino que entiende que existe un orden social el cual hay que cumplir, como miembro de la sociedad en la que se inserta. Esto se traduce en que los alumnos de todas las promociones en las que se implementó el programa mejoraron en la percepción de las expectativas que la sociedad demanda, otorgándoles valor y dejando de lado, en parte, motivaciones personales.

Estos resultados coinciden con otros trabajos como el de Barba (2004) quien, tras medir el desarrollo moral en estudiantes de secundaria, bachillerato y universidad, señala el estadio 4 como el que tiene más preeminencia en todos los participantes. Edwards (1986), por su parte, sitúa a la mayoría de los adultos de clase media estadounidenses en el estadio 4 de desarrollo moral. Comparando dos grupos, uno de estudiantes de secundaria y otro de profesionales de la educación, Barba (2002) señala que ambos comparten un desarrollo moral con predominio del estadio 4. En este sentido, escolares españoles, franceses, italianos y portugueses obtuvieron puntuaciones situadas en el nivel convencional (estadios 3 y 4) tras un programa basado en dilemas morales (Fraile, 2010). En educación secundaria, la mayoría del alumnado situó sus respuestas en el nivel convencional (Sánchez-Herrera y Palomo, 2014). Sin embargo, otros estudios dirigidos a alumnos de educación secundaria y universidad señalan mejoras en el nivel postconvencional, mayoritariamente en el estadio 5 (Auvinen et al., 2004; Lan, Gowing, McMahon, Rieger y King, 2008; Shaogang y Huihong, 2008; Zhang, 2012).

Resumiendo, la presente investigación muestra una mejora de los dos componentes del desarrollo moral en el alumnado, según la teoría del aspecto dual de Georg Lind. No obstante, tal y como se ha expuesto, el desarrollo moral del alumnado obtuvo mejoras, aunque no fueron estadísticamente significativas. Esto puede deberse a que las profesoras no fueron instruidas en el método de discusión de dilemas morales en el que se basa esta investigación (KMDD), ya que según Lind (2013b), cuando los docentes no están formados en el método

KMDD los alumnos presentan bajos efectos en el desarrollo moral al trabajar con dilemas.

Son muchas las investigaciones que concluyen que el alumnado puede mejorar en su desarrollo moral a través de tareas grupales centradas en la discusión de dilemas morales (Blatt y Kohlberg, 1975; Lind, 2005; 2006b; Linde, 2009; Palomo, 1989). Los resultados de estas investigaciones coinciden con los aquí presentados, ya que en las promociones en las que se midió el desarrollo moral tras la implementación del programa se registró un aumento del mismo, tanto en la competencia moral como en las orientaciones o preferencias morales, por lo que hubo una mejora del desarrollo moral del alumnado, aunque sin significación estadística. Dicha mejora puede deberse, entre otros, a la implementación de un programa que se caracteriza por la actividad práctica en situaciones de juego con dilemas morales que se asemejan a los que el alumnado puede encontrar en situaciones de su vida cotidiana.

En consonancia se encuentra el estudio de Kavussanu, Roberts y Ntoumanis (2002), los cuales analizaron el nivel de desarrollo moral tras una intervención con dilemas morales y su relación con la agresividad en jugadores universitarios de baloncesto, concluyendo que la atmósfera moral del equipo tuvo un efecto directo sobre el funcionamiento moral individual de los estudiantes. Romance et al. (1986) observaron que, tras la implementación de un programa para desarrollar el razonamiento moral en escuelas de EE.UU., los alumnos obtuvieron mayores niveles de desarrollo moral. En Grecia, Mouratidou et al. (2007) llevaron a cabo un programa de intervención para promover el desarrollo moral en el área de educación física en institutos, concluyendo que el grupo experimental presentaba, después de la intervención, mayor razonamiento moral comparado con el grupo control. Gutiérrez y Vivó (2005) afirman que el alumnado puede mejorar en su desarrollo moral a través de la actividad física y deportiva en el contexto escolar, siempre y cuando el profesorado dedique parte de sus clases a realizar actividades dirigidas a tal propósito. Por lo tanto, las estrategias didácticas llevadas a cabo en el aula deben ser utilizadas con el objetivo del desarrollo moral y el fomento de valores en el alumnado a través de actividades deportivas

(Salamuddin y Harun, 2010). En este sentido, Pérez y Cabezas (2007) señalan la necesidad de llevar a cabo programas que combinan tareas motrices con cognitivo-procesuales en alumnos con discapacidad intelectual. Se precisa implementar más programas de desarrollo moral a través de la actividad física dirigidos específicamente a alumnado con discapacidad intelectual (Monjas et al., 2015).

1.2 INFLUENCIA DE VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS Y CLÍNICAS EN LA PUNTUACIÓN DE LA COMPETENCIA MORAL

Para examinar la posible influencia entre determinadas variables socio-demográficas y clínicas con la puntuación de la competencia moral en el alumnado, se examinó la relación entre ambas. Se esperaba encontrar relación entre determinadas variables socio-demográficas y clínicas de los participantes con la puntuación en la competencia moral (hipótesis 2).

Los resultados indican que no hay relación y/o diferencias entre las medias al respecto de las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel de estudios finalizado, pertenencia a asociación de discapacidad, utilización de servicios de la asociación) y clínicas (enfermedad física, discapacidad física sensorial, discapacidad física motora, porcentaje de discapacidad y comorbilidad con otros trastornos) y los niveles de competencia moral del alumnado de todas las promociones.

Comenzando por las variables socio-demográficas, se esperaba que las mujeres presentasen puntuaciones superiores en competencia moral. No obstante, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en la competencia moral entre hombres y mujeres, a pesar de que estas últimas obtuvieron puntuaciones superiores. Coincidiendo con estos resultados se encuentran los obtenidos por Mouratidou et al. (2007), quienes llevaron a cabo una intervención para fomentar el desarrollo moral en niños de entre 11 y 13 años en el aula de Educación Física. Una vez concluido el programa, y tras medir la competencia moral a través del MCT, no observaron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo de los participantes. Por su parte, Comunian y Gielen (2006)

tras llevar a cabo un programa educativo para el desarrollo moral en estudiantes universitarios, no detectaron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo del alumnado.

En cuanto a la edad, se esperaba que esta presentase relación positiva con la competencia moral. Sin embargo, no se encontró una relación estadísticamente significativa al respecto de las puntuaciones de la competencia moral del alumnado, aunque se percibió una tendencia negativa entre ambas variables. En este sentido, Rest (1994) no considera la edad como una variable que influya de manera importante en el desarrollo moral. Resultados similares a los señalados se encuentran en los trabajos de Feitosa et al. (2013a), quienes encontraron que los sujetos con más edad obtenían índices más bajos en las puntuaciones de competencia moral. Sin embargo, Lajciakova (2013) obtuvo resultados opuestos, ya que los alumnos de trabajo social en los que midió la competencia moral presentaban niveles mayores según aumentaban la edad. Una de las causas de que las puntuaciones en competencia moral disminuyeran con la edad puede ser debido a la escasa implementación de programas dirigidos a fomentar el desarrollo moral, debiéndose plantear con dicha intencionalidad para resultar eficaces (Mouratidou et al., 2007). Otra posible causa puede derivar del currículum establecido para las diferentes etapas del sistema educativo español. Mientras la educación moral y los valores se trabajan en toda la educación básica, a través de contenidos, competencias y elementos clave, entre otros, en etapas superiores apenas tienen cabida.

Respecto al nivel de estudios finalizado, se esperaba que el alumnado con niveles educativos superiores alcanzase mayores puntuaciones de competencia moral. En este sentido, aunque no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los participantes según el nivel de estudios finalizado, es de destacar que fueron los alumnos con estudios primarios los que obtuvieron puntuaciones superiores en la competencia moral. Al igual que indica Lind (2013b), estos resultados pueden deberse a la existencia de determinados programas educativos que ofrecen pocas oportunidades para el desarrollo de la responsabilidad del alumnado, condición necesaria para que la competencia

moral no retroceda. Esto ocurre si, durante mucho tiempo, no se utilizan las áreas cerebrales relacionadas con la toma de decisiones morales (Prehn et al., 2008). Estos autores utilizaron técnicas de neuroimagen en el cerebro de sujetos mientras hacían juicios morales, y posteriormente evaluaron su competencia moral a través del MCT. Tras identificar diferentes regiones cerebrales activadas, concluyeron que la moralidad depende tanto de componentes cognitivos como emocionales o afectivos. Hegazi y Wilson (2013), tras medir la competencia moral a estudiantes de medicina, observaron una correlación negativa entre la competencia moral y el avance en estudios. Por su parte, Zhang (2012) subraya la baja correlación entre la competencia moral y el nivel de educación en estudiantes chinos. Según Lind (2013b), la educación superior no fomenta la competencia moral de los estudiantes. Por el contrario, son múltiples las investigaciones que sitúan el avance de estudios como una variable que influye en el aumento del desarrollo moral de los sujetos (Auvinen et al., 2004; Lajciakova, 2013; Lerkiatbundit et al., 2006; Shaogang y Huihong, 2008). Como se comentaba anteriormente, otra de las causas puede ser el diseño del currículum establecido en las diferentes etapas del sistema educativo español, ya que la educación moral y los valores se fomentan más en etapas educativas inferiores que en etapas superiores.

Por otro lado, se esperaba que aquellos alumnos que pertenecían a una asociación de discapacidad y aquellos alumnos que utilizaban servicios de la asociación de referencia puntuasen más alto en competencia moral. Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos que pertenecían a asociaciones y los que no pertenecían respecto a la competencia moral de los participantes, aunque los alumnos que pertenecían a alguna asociación puntuaron más alto en la competencia moral. Lo mismo ocurrió con los alumnos que utilizaban servicios en la asociación de pertenencia, los cuales obtuvieron puntuaciones más altas en competencia moral. Estos resultados pueden deberse a la vivencia de un clima de ayuda y confianza en las asociaciones a las pertenecen, ya que estas cuentan con profesionales y servicios que buscan mejorar la calidad de vida de los usuarios. Al respecto, Díaz-Velázquez (2008) señala el papel clave que juegan para los usuarios las asociaciones de discapacidad, ya que actúan como grupos de ayuda mutua.

En cuanto a las variables clínicas (enfermedad física, discapacidad física sensorial, discapacidad física motora, porcentaje de discapacidad y comorbilidad con otros trastornos), no se detectaron relaciones o diferencias estadísticamente significativas entre las mismas y la puntuación en competencia moral del alumnado. Asimismo, no se han encontrado estudios que relacionen ambas variables.

Se esperaba que los alumnos que no presentan enfermedad física alcanzaran mayores puntuaciones de competencia moral, encontrándose lo esperado, aunque sin significatividad estadística. Esto puede deberse a que la enfermedad física, unida a la discapacidad intelectual, limita a la persona a la hora de relacionarse con el entorno. En esta línea se sitúa Mogilka (2005), quien concluye que la conducta moral resulta, sobre todo, del interaccionismo con el medio exterior.

Se esperaba que el porcentaje de discapacidad intelectual presentase relación negativa con la competencia moral, y los resultados mostraron que el porcentaje de discapacidad tenía una relación negativa con la competencia moral del alumnado, por lo que, a medida que los alumnos presentaban mayor porcentaje de discapacidad, obtenían menores niveles de competencia moral. La discapacidad intelectual se caracteriza por presentar déficits de tipo intelectual, como el razonamiento y la resolución de problemas (APA, 2013), que podría dificultar el desarrollo moral adecuado para la edad cronológica. El desarrollo moral puede retroceder si el sujeto no recibe educación o si esta se detiene antes de que alcance un determinado nivel de desarrollo moral, siendo consecuencia del desarrollo gradual de procesos cognitivos y consideraciones intelectuales (Decety, Michalska y Kinzler, 2012; Elorrieta-Grimalt, 2012; Lind, 2000c; Renner y Wertz, 2015). Cabe destacar que, aunque se esperaba que la clase/categoría de discapacidad fuese una variable con una relación inversamente proporcional a la competencia moral, fueron los alumnos con la categoría/clase III (porcentaje de discapacidad entre el 25 y el 49%) quienes obtuvieron mayor puntuación en competencia moral. Para una posible explicación de los resultados de esta categoría se necesitaría seguir investigando en esta línea.

En cuanto a la discapacidad física (sensorial y/o motora), se esperaba que los alumnos sin discapacidad física mostraran niveles más altos en la competencia moral. En este sentido, se observaron puntuaciones mayores en la competencia moral en los alumnos que no presentaban discapacidad física sensorial. Sin embargo, los participantes con discapacidad física motora mostraron puntuaciones más altas que aquellos que no presentaban discapacidad física motora. Este estudio se centra en la discapacidad intelectual, por lo que estos resultados alientan a seguir investigando la competencia moral relacionada con la discapacidad física.

Finalmente, respecto a la comorbilidad con otros trastornos, se esperaba que aquellos alumnos con comorbilidad con otros trastornos presentasen menores puntuaciones de competencia moral. Así, fueron los alumnos que no presentaban comorbilidad con trastornos de la ansiedad, trastornos del lenguaje y trastornos del neurodesarrollo los que obtuvieron mayores puntuaciones en competencia moral frente a los alumnos que sí presentaban trastornos del ánimo, los cuales puntuaron más alto en competencia moral. En este sentido, cuando una persona presenta discapacidad intelectual y otros trastornos, el funcionamiento y su adaptación a la vida diaria se ven enormemente reducidos (Tonge y Einfeld, 2003), resultando en un mayor deterioro en la conducta adaptativa, además de mayores índices de conductas desafiantes (Matson y Shoemaker, 2009), por lo que puede ser una causa de obtener niveles inferiores de competencia moral.

1.3 INFLUENCIA DE VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS Y CLÍNICAS EN LA PUNTUACIÓN DE CAMBIO DE LA COMPETENCIA MORAL

Para analizar la posible relación entre determinadas variables socio-demográficas y clínicas con la puntuación de la competencia moral en el alumnado tras la implementación del programa, se creó la variable cambio de la competencia moral. Esta variable fue obtenida a través de calcular la diferencia entre el Índice C promedio tras recibir la intervención y el Índice C promedio antes de la intervención. Se esperaba encontrar relación entre determinadas

variables socio-demográficas y clínicas de los participantes con el cambio en la competencia moral tras la implementación del programa (hipótesis 3).

Los resultados obtenidos indican que no hay relación y/o diferencias estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel de estudios finalizado, pertenencia a asociación de discapacidad, utilización de servicios de la asociación) y clínicas (enfermedad física, discapacidad física sensorial, discapacidad física motora, porcentaje de discapacidad y comorbilidad con otros trastornos) y el cambio de competencia moral del alumnado.

Respecto al sexo del alumnado, se esperaba que las mujeres presentasen puntuaciones superiores en el cambio de la competencia moral. Sin embargo, los hombres mostraron una media superior en el cambio de la competencia moral, aunque no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de ambos sexos. Esto implica que, a pesar de que las puntuaciones de las mujeres en competencia moral fueron ligeramente superiores a las de los hombres en el pretest, hubo una mejora en la competencia moral superior en los hombres tras la implementación del programa. Coincidiendo con estos resultados se encuentran los obtenidos por Mouratidou et al. (2007), quienes tras implementar una intervención para fomentar el desarrollo moral en niños primaria en el aula de Educación Física y tras medir la competencia moral a través del MCT, no observaron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo de los participantes. Por su parte, Comunian y Gielen (2006), tras llevar a cabo un programa educativo para el desarrollo moral en estudiantes universitarios, no detectaron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo del alumnado.

En cuanto a la edad, se esperaba que la edad presentase relación positiva con el cambio de la competencia moral. Sin embargo, a pesar de no observarse una relación estadísticamente significativa, la relación ambas variables fue positiva, por lo tanto, en la medida en la que los participantes presentaban mayor edad, el cambio en la competencia moral fue mayor, aunque la magnitud de la relación fue baja. Resultados similares se encuentran en el trabajo de Lajciakova (2013), quien observó de forma estadísticamente significativa que los alumnos de

trabajo social en los que se midió la competencia moral presentaban niveles mayores según aumentaban la edad. Por su parte, Duriez y Soenens (2006) tras medir la competencia moral en más de mil personas belgas con edades comprendidas entre los 14 y los 70 años, observaron sin significación estadística, relación positiva entre edad y puntuación en competencia moral. Por el contrario, Slováčková y Slováček (2007) observaron que la competencia moral en estudiantes de medicina checos y eslovacos decrecía significativamente a medida que estos cumplían años.

Respecto al nivel de estudios finalizado, se esperaba que el alumnado con niveles educativos superiores alcanzase mayores puntuaciones en el cambio de la competencia moral. Así, al igual que ocurría en el estudio entre la relación del nivel de estudios finalizado y la competencia moral, no se observaron diferencias significativas entre las medias de los participantes según el nivel de estudios finalizado, coincidiendo con el pretest en que los alumnos que no cursaron más que estudios primarios obtuvieron mayores cambios en la competencia moral. Son múltiples los estudios en los que se señala un retroceso en la competencia moral según el avance de estudios (Hegazi y Wilson, 2013; Lind, 2013b; Slováčková y Slováček, 2007; Zhang, 2012). Asimismo, son múltiples las investigaciones que sitúan el avance de estudios como variables que influyen en el aumento del desarrollo moral de los sujetos (Auvinen et al., 2004; Duriez y Soenens, 2006; Lajciakova, 2013; Lerkiatbundit et al., 2006; Rest, 1994; Shaogang y Huihong, 2008).

Además, se esperaba que aquellos alumnos que perteneciesen a una asociación de discapacidad y aquellos alumnos que utilizaban servicios de la asociación de referencia puntuasen más alto en el cambio de la competencia moral. Así, aunque la variable pertenencia a asociación de discapacidad no mostró una relación estadísticamente significativa con el cambio en la competencia moral de los participantes, los alumnos que no pertenecían a asociaciones de discapacidad obtuvieron índices de cambio más altos que los que pertenecían a alguna asociación. Lo mismo ocurrió con los alumnos que no utilizaban servicios en la asociación de pertenencia, los cuales obtuvieron

puntuaciones más altas en el cambio de la competencia moral. Una de las causas puede deberse a que el alumnado que pertenece a asociaciones de discapacidad puede tener experiencias relacionadas con ayuda mutua, vínculos sociales y afectivos, como señala Diaz-Velázquez (2008).

En cuanto a las variables clínicas (enfermedad física, discapacidad física sensorial, discapacidad física motora, porcentaje de discapacidad y comorbilidad con otros trastornos), no se detectaron relaciones o diferencias estadísticamente significativas entre las mismas y la puntuación de cambio de la competencia moral del alumnado. Asimismo, no se han encontrado estudios que relacionen ambas variables. Aunque la hipótesis planteada suponía un menor cambio en la competencia moral en esta muestra, los resultados indicaron un mayor cambio para aquellos que presentaban enfermedad física, mayor porcentaje de discapacidad y comorbilidad con otros trastornos. Esto podría deberse a que los alumnos parten de niveles más bajos de competencia moral en el pretest, y tras el programa, el cambio fue mayor.

Aunque se esperaba que los alumnos que presentan enfermedad física alcanzasen puntuaciones menores de cambio en la competencia moral, fueron los alumnos con enfermedad física quienes obtuvieron mayores puntuaciones en competencia moral. Como se ha comentado anteriormente, la enfermedad física y el desarrollo moral y los valores podrían ser una futura línea de investigación.

Además, se esperaba que el porcentaje de discapacidad presentase relación negativa con el cambio en la competencia moral, y los resultados mostraron que el porcentaje de discapacidad tenía una relación positiva con el cambio en la competencia moral del alumnado, por lo que, a medida que los alumnos presentaban mayor porcentaje de discapacidad, obtenían mayor puntuación de cambio en la competencia moral. Respecto a la clase/categoría de discapacidad se esperaba que fuese una variable que afectase al cambio en la competencia moral, siendo los alumnos con clase/categoría más baja de discapacidad los que obtuviesen mayores niveles de cambio en la competencia moral. En este sentido, los alumnos con la categoría/clase IV (porcentaje de discapacidad entre el 50 y el 70%) fueron quienes obtuvieron mayor puntuación en competencia moral. Para

una posible explicación de los resultados de esta categoría se necesitaría seguir investigando en esta línea.

En cuanto a la discapacidad física (sensorial y/o motora), se esperaba que los alumnos sin discapacidad física mostraran niveles más altos en el cambio de la competencia moral. Los alumnos con discapacidad sensorial obtuvieron puntuaciones más altas del cambio en la competencia moral, ocurriendo lo contrario en los alumnos con discapacidad motora, quienes obtuvieron valores más bajos. Este estudio se centra en la discapacidad intelectual, por lo que estos resultados alientan a seguir investigando el cambio producido en la competencia moral relacionada con la discapacidad física.

Finalmente, respecto a la comorbilidad con otros trastornos, se esperaba que aquellos alumnos con comorbilidad con otros trastornos obtuviesen un nivel menor de cambio en la competencia moral. Aquellos alumnos que no presentaban comorbilidad con trastornos del lenguaje y trastornos del neurodesarrollo, fueron los que obtuvieron valores más altos en el cambio de la competencia moral. Como se ha comentado anteriormente, cuando una persona presenta discapacidad intelectual y otros trastornos, el funcionamiento y su adaptación a la vida diaria se ven enormemente reducidos (Tonge y Einfeld, 2003), presentando un mayor deterioro en la conducta adaptativa, además de mayores índices de conductas desafiantes (Matson y Shoemaker, 2009), por lo que puede ser una causa de obtener niveles inferiores de cambio en la competencia moral.

1.4 EFICACIA DEL PROGRAMA DEMVA RESPECTO A LA PERCEPCIÓN DE LA IMPORTANCIA OTORGADA A LOS VALORES

El objetivo específico cuatro era “Determinar la eficacia del programa DEMVA respecto a la percepción de la importancia otorgada a los valores”, por lo que se esperaba que aumentara la importancia otorgada por el alumnado en los valores incluidos en el mismo (hipótesis 4).

Para comprobar si el programa DEMVA ha sido eficaz en la percepción de importancia de los valores, se establecieron dos premisas:

1. La percepción de importancia otorgada a los valores pre es superior a la percepción de importancia otorgada a los valores post.
2. La percepción de importancia otorgada a los valores trabajados es superior a la percepción de importancia otorgada a los valores no trabajados.

Respecto a la primera premisa, se esperaba que la percepción de importancia de los valores trabajados en el programa mejorase tras su implementación, pudiéndose afirmar que el programa es eficaz para determinados valores ya que, aunque la percepción de importancia mejoró en la mayoría de valores, solo hubo significación estadística para los valores *fair play*/honestidad (tercera promoción), el cual no se trabajó en la cuarta promoción, y compañerismo (cuarta promoción).

Respecto a la mejora del valor *fair play*/honestidad en la tercera promoción, resultados similares se encuentran en el programa para el fomento de valores dirigido a alumnado de primaria canadiense, desarrollado por Gibbons et al. (1995), los cuales detectaron mejoras estadísticamente significativas en el valor *fair play* tras llevar a cabo una intervención educativa. Por su parte, Solomon (1997) obtuvo mejoras en el valor *fair play* en escuelas estadounidenses tras la implementación de un programa en el área de Educación Física. Siguiendo en EE.UU., pero centrados en el profesorado de Educación Física de institutos, Schwamberger y Curtner-Smith (2016) mostraron que los profesores, cuando dotan a sus acciones de intencionalidad educativa, consiguen que el alumnado mejore en valores como el *fair play*. Borrás et al. (2009), tras llevar a cabo una intervención para el fomento del *fair play* y valores asociados a la práctica deportiva, concluyeron que el grupo experimental mejoró su percepción sobre la importancia del *fair play*. En España, Francia, Italia y Portugal, Fraile (2010) llevó a cabo un programa en el área de Educación Física, observando que, tras el mismo, más de la mitad de los alumnos adoptaron actitudes relacionadas con el valor honestidad.

En cuanto a la mejora de la percepción de importancia del valor compañerismo en la cuarta promoción, diferentes investigaciones (Borrás et al., 2009; Martínez et al., 2014; Nicoleta, 2014) han mostrado que el valor compañerismo es uno de los valores que más mejora su puntuación en el alumnado tras un programa de deportes. Respecto al valor compañerismo, a pesar de haberse trabajado en las dos promociones señaladas, solo se observaron diferencias estadísticamente significativas en la cuarta promoción, quizá debido a que en este curso académico se trabajaron cuatro valores frente a los seis trabajados en el curso anterior.

Los valores compromiso, compañerismo, respeto, igualdad y responsabilidad (en la tercera promoción) y los valores compromiso, respeto y responsabilidad (cuarta promoción) mejoraron en la percepción de importancia otorgada por el alumnado, aunque sin significación estadística. Respecto al valor compromiso, Borrás et al. (2009) señalaron una mejora no significativa del valor mantenimiento de contrato (entendido de forma similar a como se entendió el valor compromiso en el programa DEMVA) en el grupo experimental tras llevar a cabo una intervención diseñada para fomentar valores en alumnos deportistas. En esta línea se sitúan también las intervenciones educativas de Madrid et al. (2016) y Ruiz et al. (2015) quienes, tras llevar a cabo un programa para el fomento de valores en el aula de primaria, observaron mejoras (aunque no significativas) en las conductas de los niños relacionadas con el valor compromiso. Además, el valor respeto es un valor que ha mejorado tras la implementación de múltiples programas educativos de educación en valores (Cecchini et al., 2008; Leonte, 2014; Martinek et al., 2006; 2011; Šukys y Majauskienė; 2014), siendo un valor que el alumnado de Educación Física señala como uno de los más importantes en esta área (Ionescu, 2012; Sánchez-Oliva et al., 2012). En cuanto al valor responsabilidad, es un valor que mejora tras la implementación de programas educativos para el fomento de valores en el ámbito deportivo, en niños de primaria (Miller et al., 1997) y en primaria y secundaria (Ennis, 1999; Escartí et al., 2006; 2012; Hellison; 1973; 2011; Hellison y Walsh, 1983; Hellison y Doolittle, 2007; Llopis-Goig et al., 2011). Valores como la cooperación, el respeto y la

responsabilidad mejoraron en el aula de Educación Física (Capllonch y Figueras, 2012; Jiménez y Durán, 2004; Pezdek, 2012; Schwager y Stylianou, 2012).

Respecto la segunda premisa, se esperaba que la percepción de importancia de los valores trabajados en el programa fuese superior a la percepción de importancia de valores no trabajados. En este sentido se concluye que el programa ha sido eficaz, ya que se observaron diferencias significativas entre las medias de la importancia otorgada a los valores trabajados en el programa y los valores no trabajados.

Aquí reside la importancia de programas educativos como el que se presenta, al asociar el trabajo de valores morales con la experiencia práctica que el deporte y la actividad física conlleva, siendo un contexto idóneo para promover valores en el ámbito deportivo escolar (Barba et al., 2003; Bizzini et al., 2013; Capllonch y Figueras, 2012; Castro et al., 2014; Monjas et al., 2015; Sallis et al., 2012).

La literatura científica aporta datos muy variados respecto a las preferencias de las personas en cuanto a la importancia otorgada a los valores. Así, Martí-Vilar y Palma (2010) sitúan el valor responsabilidad como uno de los más importantes para adolescentes de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años. Sánchez-Oliva et al. (2012) clasifican los valores respeto, esfuerzo, tolerancia, cooperación y autocontrol como los más importantes a fomentar en clase de Educación Física, para el alumnado de entre 11 y 19 años. Sin embargo, Martínez et al. (2016) concluyen que los alumnos de las etapas de educación secundaria obligatoria y bachillerato valoran, en primer lugar, la diversión, seguido de esfuerzo, juego limpio, amistad y respeto.

Los alumnos de educación superior, por su parte, señalan el valor respeto como uno de los principales valores adquiridos en la práctica deportiva (Ionescu, 2013). En el contexto educativo, la igualdad es un valor percibido como prioritario por los docentes de primaria (Rebollo et al., 2011). En cuanto a los profesionales del deporte y de la Educación Física, consideraron el valor responsabilidad como uno de los más importantes a fomentar a través del deporte (Martínez et al., 2014). Los técnicos consideran fundamental el valor esfuerzo, seguido de la motivación

y la responsabilidad, mientras que los profesores de Educación Física señalaron la superación, la madurez y el esfuerzo como los prioritarios a fomentar en sus clases (Pazo y Tejada, 2015). Además, los padres de alumnos de primaria consideraron el valor responsabilidad como prioritario en la educación formal de sus hijos (López-Lorca, 2004).

1.5 IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA

El programa DEMVA trabaja al unísono el fomento del desarrollo moral y la educación en valores en el alumnado en un contexto de actividad física, coincidiendo con la línea teórica del desarrollo moral establecida por Ossorio (2002). Dicha línea entiende como fundamental la labor del docente, el cual es el responsable de estructurar los valores que pretende fomentar, a través de cinco pasos: clarificación de los valores, establecimiento de un programa adecuado para ello; actividades progresivas; evaluación del programa; y establecimiento de conclusiones sobre el mismo.

Se hace necesaria la incorporación de programas con el que aquí se presenta al sistema educativo, debido entre otros, a los efectos positivos sobre el bienestar, el comportamiento pro-social y la tolerancia que reportan en los alumnos (Duriez y Soenens, 2006). Las metodologías basadas en la interacción entre iguales, muy utilizadas en este tipo de programas, favorecen valores como la cooperación y el compañerismo (Polvi y Telama, 2000). Además, la discusión de dilemas es un método efectivo para fomentar el desarrollo moral y los valores en el alumnado (Blatt y Kohlberg, 1975; Lind, 2005; 2006b; Linde, 2009; Palomo, 1989).

Tal y como se ha expuesto anteriormente, en la estructura general de las sesiones una vez que se había debatido el dilema moral, las profesoras extrapolaban el valor debatido a situaciones educativas y a un supuesto contexto laboral. Este es un aspecto fundamental del programa DEMVA, ya que permite al alumnado transferir los aprendizajes actitudinales a otros contextos de su vida cotidiana. Diversas investigaciones (Belando et al., 2012; Parisi et al., 2015; Ramírez et al., 2004) han demostrado en el deporte escolar que hay una relación positiva entre los valores trabajados en el aula y su puesta en práctica en

situaciones reales de la vida social (Belando et al., 2012; Parisi et al., 2015; Ramírez et al., 2004). Una de las funciones del profesorado, recogidas en la actual legislación educativa señala que este debe prestar especial atención, entre otros, al desarrollo afectivo, psicomotriz, moral y social del alumnado (Boletín Oficial del Estado, número 106, de 4 de mayo). Es por ello que programas como el que se aquí se presenta, ofrecen una respuesta a la necesidad que sigue resaltando el sistema educativo, cuando establece promover competencias sociales y cívicas como un aspecto crucial en el aula. Se precisa asociar el trabajo de valores morales con la vivencia real de los mismos, por lo que llevar a cabo programas de desarrollo moral y valores a través de actividad física se perfila idóneo en el ámbito educativo (Monjas et al., 2015).

Los agrupamientos más utilizados en el programa DEMVA fueron pequeños grupos y grupos medianos, organizados de manera diferente en función de los predeportes trabajados en cada sesión. En esta línea, Hernández-Mendo y Planchuelo (2014) y González et al. (2008) señalan que en el área de Educación Física, las actividades grupales resultan fundamentales para el aprendizaje de valores. Al hilo, Bogdan y Sabina (2015) concluyen que las actividades y deportes de contacto desarrollan valores como el juego limpio, el autocontrol y el respeto. Las estructuras cooperativas y los juegos de equipo utilizados en el deporte escolar y la interacción social que en ella se realiza son aspectos fundamentales para el fomento de valores en el aula (Arnold, 1991; Aubert et al., 2014; Barba, 2007; Casamort, 1999; Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016; González, Cecchini, Fernández-Río y Méndez, 2008; Montero, 2010; Muñoz, 2004; Theodoulides, 2003).

1.6 LIMITACIONES

En cuanto a las limitaciones del programa DEMVA, se pueden resaltar las siguientes:

El programa se llevó a cabo en la asignatura “Valores, tiempo libre y deporte” del programa UCAMPACITAS. A pesar de la coordinación con los profesores de las asignaturas afines, debía haber sido más continua ya que, como

muestran estudios anteriores, si los programas implementados en el ámbito educativo se plantean a través del trabajo docente cooperativo e interdisciplinar son más efectivos que si se hacen de manera más aislada en cuanto a áreas o asignaturas (Sierra y Arizmendiarieta, Méndez-Giménez y Mañana-Rodríguez, 2013), al igual que si se trabaja de manera conjunta con el equipo directivo, familias y otros alumnos de la organización (Bermejo y Fernández-Batanero, 2010; Goldstein e Iso-Ahola, 2006; Trepát, 1999). En este sentido, tener en cuenta a los alumnos supondría mejorar el interés de los mismos y conectar el desarrollo moral y los valores con la vida cotidiana de los estudiantes (Balakrishnan y Narvaez, 2016). Se hace imprescindible que los centros educativos se involucren en la tarea de educar en valores desde el ámbito deportivo, a través de un verdadero compromiso docente, implicando a toda la comunidad educativa en el fomento de valores en las aulas (Belando et al., 2012; Goldstein e Iso-Ahola, 2006; Pinheiro et al., 2013; Ruiz et al., 2006; Schalock y Verdugo, 2007; Trepát, 1999). En esta línea, Sáenz et al. (2011) llevaron a cabo una experiencia denominada *World café*, en la que árbitros, profesores de educación física, entrenadores y familiares debatieron sobre manera en que podían ayudar a la tarea de educar en valores en el ámbito educativo, concluyendo que existe una necesidad de explicitar, desde el centro escolar, los valores que se pretenden fomentar en el área de Educación Física, además de la importancia de la comunicación entre los agentes afectados.

Por otro lado, cuando el programa DEMVA comenzó a implementarse las profesoras solo habían recibido formación básica sobre metodologías específicas para educar en valores en el ámbito de la Educación Física, siendo necesaria una formación más específica en este aspecto. Esto es un aspecto necesario, ya que la adquisición de valores en el contexto deportivo no es algo que ocurra de manera automática, por lo que la formación docente en este ámbito debe propiciar oportunidades para la reflexión crítica sobre los valores (Almonacid, 2012; Capllonch et al., 2007; Heinemann, 2001; Monjas et al., 2015; Ruiz et al., 2006). Se coincide con autores como Fraile (2010) y Ruiz y Cabrera (2004), en que las sesiones han de organizarse con intencionalidad educativa para conseguir el desarrollo moral y la adquisición de valores en el aula. Por ello deben introducirse metodologías específicas para educar en valores a través de la

actividad física y el deporte escolar, previamente contrastadas y validadas (Hellison, 2011; Meroño et al., 2016; Petitpas et al., 2005; Ruiz et al., 2006).

Además, el programa se desarrolló durante la segunda mitad del curso académico, disponiendo de pocos meses para que los alumnos lograsen un desarrollo moral y un fomento de valores estadísticamente significativos. El contexto educativo en el que se llevó a cabo el programa tiene unas características propias del ámbito educativo, como son vacaciones, días festivos, salidas por actividades complementarias y actividades extraescolares que, en ocasiones, no permiten desarrollar las sesiones de forma continua, por lo que el intervalo de tiempo transcurrido entre las sesiones de discusión de dilemas pudo resultar excesivo, planteándose la necesidad de realizar las sesiones de manera más continuada. Asimismo, el número de sesiones realizadas para trabajar cada valor resultó escaso, por lo que el programa presentó un cariz más bien introductorio en el trabajo de cada valor. Esta característica, repetida en todas las promociones en las que se implementó el programa DEMVA, hace que las profesoras vislumbren la necesidad de implementarlo con el objetivo de trabajar un número inferior de valores (por ejemplo, un valor, a lo largo de todo el cuatrimestre), para poder trabajar de forma más profunda las situaciones morales y de educación en valores. Por otro lado, las sesiones en las que se trabajaba con dilemas morales eran de 60 minutos, aunque el tiempo dedicado a la discusión, reflexión y debate se quedaba reducido a más de la mitad. En este sentido, Lerkiatbundit et al. (2006) encontraron diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo moral del alumnado tras seis sesiones de 90 minutos de discusión de dilemas con el método KMDD, un tiempo claramente superior al que se dedicó en la presente tesis a la discusión de dilemas morales. Asimismo, la eficacia del programa se midió a través de dos instrumentos que, debido a las características de la población objeto de la investigación (discapacidad intelectual), suscitaron dudas entre los participantes, las cuales no debían ser resueltas dadas las indicaciones del propio autor del MCT. Sin embargo, la experiencia tras la implementación del programa en cuatro cursos académicos indica que se hace necesario que el alumnado sea capaz de entender los instrumentos de medida y poder completarlos de manera coherente (Von Grundherr et al., 2016). Se plantea la necesidad de buscar otro

instrumento de medida del desarrollo moral que pueda ser explicado con detalle en caso de que el alumnado así lo precise.

Por otro lado, no existe un verdadero consenso educativo respecto a qué programas deportivos son los más idóneos para el desarrollo moral y la educación en valores del alumnado. Dichos programas, además no analizan rigurosamente las metodologías de trabajo más adecuadas para conseguir dichos objetivos ni se investigan los valores que se quieren asociar a la práctica deportiva (Gutiérrez et al., 2010; Iturbide-Luquin y Elosua-Oliden, 2017). Se detecta aquí una laguna en el campo de estudio e investigación que aquí ocupa, ya que la actividad físico-deportiva en las aulas puede resultar un recurso educativo y, por el contrario, puede fomentar conductas no deseadas, precisándose analizar e investigar sobre la percepción de los alumnos en las aulas (Gaviria y Castejón, 2013; Monjas et al., 2015).

1.7 LÍNEAS FUTURAS

En líneas futuras sería interesante disponer de un mayor tamaño muestral con el objetivo de rebatir la significatividad estadística de los datos.

Además, se contempla la necesidad de incorporar un análisis cualitativo de los resultados, realizado a partir de una evaluación continua del programa, con carácter formativo, con el objetivo de reorientar el proceso para la mejora del mismo. A través grupos de discusión, los alumnos podrían introducirse en el mundo de la moralidad y los valores de una manera más cercana y, a través de entrevistas, las profesoras podrían profundizar en los datos obtenidos para adentrarse en dichos aspectos.

Se precisa además desarrollar un programa estandarizado y sin variaciones en todas las promociones en las que se implemente, lo cual es complicado debido a las características del programa UCAMPACITAS, ya que parte de la atención a la diversidad del alumnado, por lo que cada promoción es diferente a la anterior en base a las peculiaridades de los alumnos matriculados.

Asimismo, se plantea que las profesoras, antes de la implementación del programa, se coordinen entre ellas y con el resto de profesores, formándose en cuanto a metodologías activas en el aula, discusión de dilemas morales y programas para el fomento de los valores. De esta manera los alumnos se beneficiarían de la experiencia previa y conocimientos prácticos del profesorado.

No existen investigaciones previas que muestren la relación del desarrollo moral con los valores, por lo que sería conveniente poder estudiar el desarrollo moral y los valores a través de un instrumento que hile ambos constructos.

Para futuras promociones, se podría implementar el programa DEMVA revisado tras la realización de la presente tesis doctoral. Este programa puede ser mejorado gracias a la experiencia obtenida con la investigación realizada. La introducción de cambios para la mejora del proceso y los resultados puede propiciar una mayores aprendizajes y experiencias satisfactorias del alumnado sobre las situaciones en las que se pretende el debate sobre cuestiones morales y la educación en valores.

2. CONCLUSIONES

Hipótesis del objetivo específico 1. Se esperaba que el desarrollo moral del alumnado mejorase tras la implementación del programa, en sus dos componentes: la competencia moral y las orientaciones o preferencias morales. La primera hipótesis no se confirma, debido al cumplimiento parcial de las premisas anteriormente señaladas.

Hipótesis del objetivo específico 2. Existe una relación entre determinadas variables socio-demográficas y clínicas de los participantes con la puntuación en la competencia moral. Los resultados indicaron que no hay relación y/o diferencias estadísticamente significativas entre las medias al respecto de las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel de estudios finalizado, pertenencia a asociación de discapacidad, utilización de servicios de la asociación) y clínicas (enfermedad física, discapacidad física sensorial, discapacidad física motora,

porcentaje de discapacidad y comorbilidad con otros trastornos) y los niveles de competencia moral del alumnado de todas las promociones. Por lo tanto, no se confirma la hipótesis dos.

Hipótesis del objetivo específico 3. Existe una relación entre determinadas variables socio-demográficas y clínicas de los participantes con el cambio en la competencia moral, tras la implementación del programa. Los resultados indicaron que no hay relación y/o diferencias estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel de estudios finalizado, pertenencia a asociación de discapacidad, utilización de servicios de la asociación) y clínicas (enfermedad física, discapacidad física sensorial, discapacidad física motora, porcentaje de discapacidad y comorbilidad con otros trastornos), y el cambio de competencia moral del alumnado. En este sentido, no se confirma la tercera hipótesis.

Hipótesis del objetivo específico 4. El programa DEMVA aumenta la importancia otorgada por el alumnado en los valores incluidos en el mismo. Los resultados señalaron una mejora en la percepción de importancia otorgada a los valores, aunque no en todos los casos fueron estadísticamente significativos. Esta hipótesis no se confirma, debido al cumplimiento de una de las dos premisas anteriormente señaladas.

REFERENCIAS

- Abad, D. (2010). Sportmanship. *Sport, Ethics and Philosophy*, 4(1), 27-41. doi:10.1080/17511320903365227
- Acuña, A. y Acuña, E. (2011). Sport as a platform for values education. *Journal of Human Sport & Exercise*, 6(4), 573-584. doi:10.4100/jhse.2010.64.01
- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En E. Aguirre, E. Durán y M. C. Torrado (Eds.), *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud* (pp. 17-92). Bogotá: Colecciones CES-Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre, E. (2009). Aproximación pragmática a la teoría del juicio moral, desde la crítica a Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1273-1299.
- Almonacid, A. (2012). La Educación Física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 1, 177-190.
- Altarejos, F., Bernal, A. y Rodríguez, A. (2005). La familia, escuela de sociabilidad. *Educación y Educadores*, 8, 173-185.
- Álvarez, J. (2007). Test axiológico. Un instrumento para detectar valores. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 41(1), 157-177.
- Álvarez, J. y Rodríguez, C. (2008). El valor de la institución familiar en los jóvenes universitarios de la Universidad de Granada. *Bordón*, 60(1), 7-21.
- Amat, M. y Batalla, A. (2000). Deporte y educación en valores. *Aula de Innovación Educativa*, 91, 10-13.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Anaya-Rodríguez, R. y Ocampo-Gómez, E. (2016). Formación de Ciudadanía en la Escuela dentro de la Transición Democrática: ¿Promover Escalas de Valores o el Desarrollo del Razonamiento Moral? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 5-35. doi:10.15366/reice2016.14.1.001

- Andréu, E. (2006). El deporte y los valores humanos. *Journal of Human Sport and Exercise*, 1(1), 7-14.
- Andréu, J. (2003) Infancia socialización familiar y nuevas tecnologías de la comunicación. *PORTULARIA*, 3, 243-261.
- Aquino, K. y Reed, A. II (2002). The Self-Importance of Moral Identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423-1440. doi:10.1037//0022-3514.83.6.1423
- Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículo*. Madrid: Morata.
- Arnold, P. J. (1999). The Virtues, Moral Education, and the Practice of Sport. *QUEST*, 51, 39-54.
- Aspin, D. (2000). A clarification of some key terms in values discussions. En M. Leicester, C. Modgil y S. Modgil (Eds.), *Moral education and pluralism: Education, culture and values* (Vol. 4, pp. 171–180). London: Farmer Press.
- Ato, M. (1998a). Tipología de los diseños cuasi-experimentales. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de Investigación en Psicología* (pp. 245-269). Madrid: Síntesis.
- Ato, M. (1998b). Análisis estadístico I: Diseños con variable de asignación no conocida. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 271-304). Madrid. Síntesis.
- Ato, M. y Vallejo, G. (2007). *Diseños Experimentales en Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Aubert, A., Bizkarra, M. y Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 144-148.
- Audette, J. y Roush, S. (2015). Commentary: Considering Educational Perspectives and their Relevance to Allied Health Professional Education: Using Physical Therapy as an Example. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 13(3), 1-8.

- Auvinen, J., Suominen, T., Leino-Kilpi, H. y Helkama, K. (2004). The development of moral judgment during nursing education in Finland. *Nurse Education Today*, 24(7), 538-546. doi:10.1016/j.nedt.2004.07.005
- Aznar, S., y Webster, T. (2006). *Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia. Guía para todas las personas que participan en su educación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Balakrishnan, V. y Narvaez, D. (2016). A reconceptualisation of Vygotsky's ZPD into ZCD in teaching moral education in secondary schools using real-life dilemmas. *Cogent Education*, 3, 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1304617>
- Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 501-523.
- Barba, B. (2002). Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del juicio moral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 1-23. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/59/1199>
- Barba, B. (2004). *Escuela y socialización. Evaluación del desarrollo moral*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Barba, B. (2007). Experiencia y construcción personal de la moralidad. Estudio de seis casos en Aguascalientes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1209-1239.
- Barba, B. y Matías, J. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 67-92.
- Barba, F. J., Muriarte, D. y Barba, J. (2003). Desarrollo moral en Educación Física. Una propuesta de dilemas morales a través de la actividad física y el deporte. *Lecturas: Educación Física y deportes*, 61. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd61/moral.htm>
- Barni, D., Ranieri, S., Scabini, E. y Rosnati, R. (2011). Value transmission in the family: do adolescents accept the values their parents want to transmit? *Journal of Moral Education*, 40(1), 105-121. doi:10.1080/03057240.2011.553797

- Bastanta, E. M., Ormart, E. B. y Brunetti, J. (2002). La psicología del desarrollo moral (debates y problemas). *Revista Argentina de Psicología*, 45, 9-24.
- Bayley, N. (2006). *Escalas Bayley de desarrollo infantil-III (Bayley-III)*. Madrid: Pearson.
- Bebeau, M. J. (2002). The Defining Issues Test and the Four Component Model: contributions to professional education. *Journal of Moral Education*, 31(3), 271-295. doi:10.1080/0305724022000008115
- Belando, N., Ferriz-Morell, R., Moreno-Murcia, J. A. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 29(8), 202-222. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2012.02902>
- Beregüí, R. y Garcés de los Fayos, E. J. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2), 89-103.
- Bergman, R. (2002). Why Be Moral? A Conceptual Model from Developmental Psychology. *Human Development*, 45, 104-124.
- Berlanga, V. y Rubio, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació, REIRE*, 5(2), 101-113. doi:10.1344/reire2012.5.2528
- Bermejo, B. y Fernández-Batanero, J. M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 65-76.
- Bernabeu, J. L. (2008). *Educación y dimensiones de la educación*. En A. Colom (Coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 19-44). Barcelona: Ariel.
- Bernacki, M. L. y Jaeger, E. (2008). Exploring the Impact of Service-Learning on Moral Development and Moral Orientation. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 5-15.

- Bernal, A. (2016). La identidad de la familia: un reto educativo. *Perspectiva Educativa*, 55(1), 114-128. doi:10.4151/07189729
- Berríos, L. y Buxarrais, M. R. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(2), 244-264.
- Biang, K. T. y Klett, M. (2015). Conflict Resolution and Moral Development in Early Childhood: An Observational Study. *McNair Scholars*, 2, 1-11.
- Binaburro, J. A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona: CEAC.
- Binder, D. L. (2012). Olympic values education: evolution of a pedagogy. *Educational Review*, 64(3), 275-302. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2012.676539>
- Bizzini, M., Junge, A. y Dvorak, J. (2013). Implementation of the FIFA 11+ football warm up program: How to approach and convince the Football associations to invest in prevention. *British Journal of Sports Medicine*, 47, 803-806. doi:10.1136/bjsports-2012-092124
- Black, J. E. y Reynolds, W. M. (2016). Development, Reliability, and Validity of the Moral Identity Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 97, 120-129. doi:10.1016/j.paid.2016.03.041
- Blake, B. (1996). Spiritual, moral, social and cultural development in physical education. *Bulletin of Physical Education*, 32(1), 6-16.
- Blasco, T., Capdevila, L. y Cruz, J. (1994). Relaciones entre actividad física y salud. *Anuario de Psicología*, 61, 19-24.
- Blatt, M. M. y Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2), 129-161.
- Blázquez, D. (1999). A modo de introducción. En Autor (Dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4ª ed., pp. 19-46). Barcelona: Inde.
- Bogdan, V. y Sabina, M. (2015). Students' opinions about the socio-moral values developed by the practice of judo. *Science, Movement and Health*, 15(2), 191-196.

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Borrás, P. A., Palou, P., Ponseti, F. X., Vidal, J. y García-Mas, A. (2009). La educación en valores en la práctica deportiva de los adolescentes: efectos de una intervención para la promoción de la deportividad sobre la estructura de valores de los deportistas. *Revista Española de Pedagogía*, 243, 355-370.
- Bradea, A. y Blandul, V. C. (2015). The Impact of Mass-media upon Personality Development of Pupils from Primary School. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 205, 296-301. doi:10.1016/j.sbspro.2015.09.083
- Bredemeier, B. J. L. (1995). Divergence in children's moral reasoning about issues in daily life and sport specific contexts. *International Journal of Sport Psychology*, 26(4), 453-463.
- Bredemeier, B. J. L., Weiss, M. R., Shields, D. L. y Shewchuk, R. M. (1986). Promoting moral growth in a summer sport camp: the implementation of theoretically grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education*, 15(3), 212-220. <http://dx.doi.org/10.1080/0305724860150304>
- Bruno-Jofré, R. y Jover, G. (2009). Lecturas de la Obra de John Dewey en Intersección con el Catolicismo: Los casos de la Institución Libre de Enseñanza y la Tesis sobre Dewey del Padre Alberto Hurtado, S. J. *Encuentros sobre Educación*, 10, 3-22.
- Buntinx, W. (2016). Adaptive behaviour and support needs. En A. Carr, C. Linehan, G. O'Reilly, P. N. Walsh y J. McEvoy (Eds.), *The handbook of intellectual disability and clinical psychology practice* (pp. 107- 157). New York: Routledge.
- Buxarrais, M. R. y Escudero, A. (2014). Diagnóstico de valores a estudiantes de la Universidad de Barcelona a través del Inventario de Valores Hall-Tonna. *Postconvencionales*, 7-8, 126-147.

- Buxarraís, M. R. y Martínez, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 263-275. Recuperado de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/n10_02_buxarraís_martinez.pdf
- Cáceda, R., James, A., Gutman, D. A. y Kilts, C. D. (2015). Organization of intrinsic functional brain connectivity predicts decisions to reciprocate social behavior. *Behavioural Brain Research*, 292, 478-483. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bbr.2015.07.008>
- Cachán, R. (2015). Educación, religión y deporte: fundamentos, valores y retos de futuro. *Recorde: Revista de História do Esporte*, 8(1), 1-15.
- Cadenas, C. y Collado, D. (2013). Algo más que una gymkhana. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 100-104.
- Cagigal, J. M. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Cultura y Deporte.
- Cambroner, M., Blasco, J. E., Chiner, E. y Lucas-Cueva, A. G. (2015). Motivos de participación de los estudiantes universitarios en actividades físico-deportivas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(2), 179-186.
- Cameron, K. (2011). Responsible Leadership as Virtuous Leadership. *Journal of Business Ethics*, 98, 25-35. doi:10.1007/s10551-011-1023-6
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1995). *Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social*. (7ª Reimpresión). Buenos Aires: Amorroutu.
- Cánovas, P. (mayo, 2008). *Educando ciudadanía. La transmisión de valores éticos en la familia*. Comunicación presentada al I Congrés Família y Valors, Barcelona.
- Cantón, E. (2001). Deporte, salud, bienestar y calidad de vida. *Cuadernos de psicología del deporte*, 1(1), 27-38.
- Capllonch, M. y Figueras, S. (2012). Educación Física y Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 231-247.

- Capllonch, M., Lleixà, T. y Godall, T. (2007). El professorat d'Educació Física a l'escola multicultural. Percepcions del context i necessitats de formació. *Revista Temps d'Educació*, 33, 61-74.
- Carda, R. M. y Larrosa, F. (2007). *La organización del centro educativo. Manual para maestros* (2ª ed.). Alicante: Editorial Club Universitario.
- Carr, A. y O'Reilly, G. (2016). Diagnosis, classification and epidemiology. En A. Carr, C. Linehan, G. O'Reilly, P. N. Walsh y J. McEvoy (Eds.), *The handbook of intellectual disability and clinical psychology practice* (pp. 24-65). New York: Routledge.
- Carranza, M. y Mora, J. M. (2003). *Educación Física y valores: educando en un mundo complejo. 31 propuestas para los centros escolares*. Barcelona: Graó.
- Casamort, J. (1999). Características pedagógicas del deporte. En D. Blázquez (Dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4ª ed., pp. 49-60). Barcelona: Inde.
- Casares, P. M. (1995). Test de valores: un instrumento para la evaluación. *Revista Española de Pedagogía*, 202, 513-537.
- Casas, B. M., Sabogal, G. E. y Suárez, G. A. (2011). Uso de una estrategia pedagógica basada en la aplicación de dilemas morales en el desarrollo de la conciencia moral en los estudiantes de básica secundaria. *Magistro*, 5(10), 75-87.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E. y Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126-131.
- Castejón, F. J. (2001). *Iniciación deportiva. Aprendizaje y Enseñanza*. Madrid: Pila Teleña.
- Castejón, F. J. (2010). Deporte como concepto y aplicación. En Autor (Ed.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 11-34). Sevilla: Wanceulen.

- Castejón, J. L., Gilar, R. y Pérez, N. (2009). Desarrollo intelectual, personal y social durante la adolescencia. En J. L. Castejón y L. Navas (Coords.), *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones: implicaciones para la enseñanza en la educación secundaria* (pp. 213-256). Alicante: ECU.
- Castilho, J. C. (2009). Piaget e os estudos contemporâneos sobre moral: interfaces ainda a discutir. *Psico-USF*, 14(1), 125-127. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712009000100013>
- Castro, A. (2014). Teorías sobre el desarrollo moral. En Y. Heredia y S. Márquez (Eds.), *Desarrollo moral y competencia ciudadana* (pp. 11-40). México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Castro, M. (2015). Aprendizaje dialógico y Educación Física: Hacia una Educación Física y un deporte escolar promotores de salud, éxito escolar y cohesión social. *Intangible Capital*, 11(3), 393-417. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.636>
- Castro, M., Gómez, A. y Macazaga, A. M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 174-179.
- Cecchini, J. A. (1996). Concepto de Educación Física. En V. García-Hoz (Dir.), *Tratado de Educación Personalizada. Personalización en la Educación Física* (pp. 19-66). Madrid: RIALP.
- Cecchini, J. A., Fernández, J., González, C. y Arruza, J. A. (2008). Repercusiones del programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, 346, 167-186.
- Cecchini, J. A., Montero, J. y Peña, J. V. (2003). Repercusiones del programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637.
- Celorio, G. y López, A. (Coords.) (2007). *Diccionario de educación para el desarrollo*. Hegoa: UPV/EHE.

- Cerrillo, R., Izuzquina, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41-57.
- Chiurazzi, P. y Oostra, B.A. (2000). Genetics of mental retardation. *Current Opinion in Pediatrics*, 12(6), 529-535.
- Chiurazzi, P. y Pirozzi, F. (2016). Advances in understanding-genetic basis of intellectual disability. *F1000 Research*, 5, 1-16. doi:10.12688/f1000research.7134.1
- Cleland, J., Wood, S., Hardcastle, W., Wishart, J. y Timmins, C. (2010). Relationship between speech, promotor, language and cognitive abilities in children with Down's syndrome. *International journal of language y communication disorders*, 45(1), 83-95. doi:10.3109/13682820902745453
- Cohen, T. R., Panter, A. T., Turan, N., Morse, L. A. y Kim, Y. (2014). Moral character in the workplace. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(5), 943-963. doi:10.1037/a0037245
- Comellas, M. J. (2013). La educación de los valores en el seno de la familia. En J. M. Quintana (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 95-104). Madrid: Narcea.
- Comunian, A. L. y Gielen, U. P. (2006). Promotion of moral judgement maturity through stimulation of social role-taking and social reflection: an Italian intervention study. *Journal of Moral Education*, 35(1), 51-69. doi:10.1080/03057240500495302.
- Consejo Superior de Deportes (2009). *Proyecto Marco Nacional de la Actividad Física y el Deporte en Edad Escolar*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Contreras, O. R. (2009). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista* (3ª ed.). Barcelona: Inde.
- Cooper, S. A., Smiley, E., Morrison, J., Williamson, A. y Allan, L. (2007). Mental ill-health in adults with intellectual disabilities: prevalence and associated factors. *The British Journal of Psychiatry*, 190(1), 27-35. doi:10.1192/bjp.bp.106.022483

- Corbin, C. B., Pangrazi, R. P. y Frank, D. B. (2000). Definitions: Health, Fitness, and Physical Activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 3(9), 1-9.
- Cortés, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de psicología*, 18(1), 111-134.
- Cortina, A. (2000). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Santillana.
- Crawford, D. C., Acuna, J. M. y Sherman, S. L. (2001). FMR1 and the fragile X syndrome: human genome epidemiology review. *Genetics in Medicine*, 3(5), 359-371. doi:10.1097/00125817-200109000-00006
- Cruz, J., Boixadós, M., Capdevila, L., Mimbbrero, J., Torregrosa, M. y Valiente, L. (1999). Evaluación del fairplay en el deporte profesional y de iniciación, en Consejo Superior de Deportes (Ed.), *Participación deportiva: perspectiva ambiental y organizacional* (pp.11-52). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L. y Torregrosa, M. (2001). ¿Se pierde el "fairplay" y la deportividad en el deporte en edad escolar? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 2(64), 6-16.
- Cunha, M., Martins, R., André, S., Albuquerque, C. y Cunha, M. (2016). Ethical-Moral Courses of Action and Active Citizenship in Health Students. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 217, 329-336. doi:10.1016/j.sbspro.2016.02.096
- Danish, S. J. (1990). *Athletes Coaching Teens (ACT) for Substance Abuse Prevention*. Richmond: Universidad de Virginia Commonwealth.
- Danish, S. J. y Hale, B. D. (1981). Toward an Understanding of the Practice of Sport Psychology. *Journal of Sport Psychology*, 3, 90-99.
- Danish, S. J. y Nellen, V. C. (1997) New Roles for Sport Psychologists: Teaching Life Skills Through Sport to At-Risk Youth. *Quest*, 49(1), 100-113. doi:10.1080/00336297.1997.10484226

- Danish, S. J., Fazio, R. J., Nellen, V. C. y Owens, S. S. (2002). Teaching life skills through sport: Community-based programs to enhance adolescent development. En J. L. Van Raalte y B. W. Britton (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (2ª ed., pp. 269-288). Washington, DC: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10465-013>
- Danish, S. J., Forneris, T. y Wallace, I. (2005). Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 21(2), 41-62.
- Danish, S. J., Nellen, V. C. y Owens, S. S. (1996). Teaching life skills through sport: Community-based programs to enhance adolescent development. In J. L. Van Raalte y B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sports and exercise psychology* (pp. 205-225). Washington, DC: American Psychological Association.
- De Abajo, S. y Márquez, R. (2013). Salud y efectos beneficiosos de la actividad física. En S. Márquez y N. Garatachea (Dir.), *Actividad Física y Salud* (pp. 3-14). Madrid: Díaz de Santos.
- De Bofarull, I. y Cusí, M. (2014). Deportividad en el deporte escolar y extracurricular. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116, 52-59. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.05](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.05)
- Decety, J., Michalska, K. J. y Kinzler, K. D. (2012). The Contribution of Emotion and Cognition to Moral Sensitivity: A Neurodevelopmental Study. *Cerebral Cortex*, 22(1), 209-220. doi:10.1093/cercor/bhr111
- Deciphering Developmental Disorders Study (2015). Large-scale discovery of novel genetic causes of developmental disorders. Large-scale discovery of novel genetic causes of developmental disorders. *Nature*, 519, 223-228. doi:10.1038/nature14135
- Desplaces, D. E., Melchar, D. E., Beauvais, L. L. y Bosco, S. M. (2007). The Impact of Business Education on Moral Judgment Competence: An Empirical Study. *Journal of Business Ethics*, 74, 73-87. doi:10.1007/s10551-006-9221-3
- Dewey, J. (1965). *Teoría de la vida moral*. México: Herrero Hermanos (Trabajo original publicado en 1908).

- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. (6ª ed.). Madrid: Ediciones Morata. (Trabajo original publicado en 1916).
- Díaz, C. (2001). *Las claves de los valores*. Madrid: Eiunsa.
- Díaz-Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenidodiazbarriga2.html>
- Díaz-Serrano, J. (2015). El desarrollo del juicio moral en Kohlberg como factor condicionante del rendimiento académico en ciencias sociales de un grupo de estudiantes de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.8>
- Díaz-Velázquez, E. (2008). El asociacionismo en el ámbito de la discapacidad. Un análisis crítico. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2(2), 183-195.
- Donati, P. (2003). *Manual de Sociología de la familia*. Pamplona: Eunsa.
- Dorado, A. (2012). El fomento de la deportividad a través de la educación en valores y el juego limpio. *DDxt-e: Revista Andaluza de Documentación sobre el Deporte*, 3, 1-14.
- Duch, L. (2002). *Antropología de la vida cotidiana 1. Simbolismo y salud*. Madrid: Trotta.
- Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de Antropología*. Barcelona: Herder.
- Duch, L. (2010). *Religió i comunicació*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Duch L. y Mèlich, J. C. (2004). *Ambigüitats de l'Amor. Antropología de la vida cotidiana*. Barcelona: PAM.
- Duch, L. y Mèlich, J. C. (2012). *Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana 2/2*. Madrid: Trotta.
- Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales*, 8(2), 799-808.

- Duriez, B. y Soenens, B. (2006). Religiosity, moral attitudes and moral competence: A critical investigation of the religiosity–morality relation. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 76-83. doi:10.1177/0165025406062127
- Duriez, B. y Van Hielb, A. (2002). The march of modern fascism. A comparison of social dominance orientation and authoritarianism. *Personality and Individual Differences*, 32, 1199-1213. doi:10.1016/S0191-8869(01)00086-1
- Edwards, C. P. (1986). Cross-cultural research on Kohlberg's stages: The basis for consensus. En S. Modgil y C. Modgil (Eds.), *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy* (pp. 419-430). Sussex, England: Falmer Press.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. y Shepard, S. A. (2005). Age Changes in Prosocial Responding and Moral Reasoning in Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 235-260. doi:10.1111/j.1532-7795.2005.00095.x
- Elxepuru, I. y Medrano, C. (Dir.) (2002). *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto.
- Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educación y Educadores*, 15(3), 497-512.
- Elzo, J. (2002). Para una sociología del estudio de los valores. En J. Iglesias de Ussel (Coord.), *La sociedad, teoría e investigación empírica: estudios en homenaje a José Jiménez Blanco* (pp. 819-840). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Elzo, J. (2007). Familia y valores ciudadanos hoy. En Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (Ed.), *Congreso Familia: Construyendo Ciudadanía* (pp. 41-54). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Elzo, J. (mayo, 2003). *La familia como agente de socialización en la sociedad del siglo XXI*. Conferencia presentada al II Conversas Pedagógicas, Vigo.
- Emerson, E. y Hatton, C. (2007). Mental health of children and adolescents with intellectual disabilities in Britain. *The British Journal of Psychiatry*, 191(6), 493-499. doi:10.1192/bjp.bp.107.038729

- Ennis, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education, and Society*, 4, 31-49.
- Ennis, C. D., Solmon, M. A., Satina, B., Loftus, S. J., Mensch, J. y McCauley, M. T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the "Sport for Peace" curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 273-285. doi:10.1080/02701367.1999.10608046
- Escalante, Y. (2011). Actividad física, ejercicio físico y condición física en el ámbito de la salud pública. *Revista Española de Salud Pública*, 85(4), 325-328.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C. y Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio "observacional". *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D., Martínez, M. y Tarín, S. (2012). Applying the Teaching Personal and Social Responsibility model (TPSR) in spanish schools' context: lesson learned. *ÁGORA para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 178-196.
- Estrada, O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 240-267.
- Evans, J. (2001). La investigación en la Educación Física: en busca de comprensión y calidad en la enseñanza. En J. Devís (Coord.), *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el siglo XXI* (pp. 111-123). Alicante: Marfil.
- Faigenbaum, G., Castorina, J. A., Helman, M. y Clemente, F. (2003). El enfoque piagetiano en la investigación del juicio moral: alternativas frente al naturalismo y el relativismo. *Revista Estudios de Psicología*, 24(2), 205-222. <http://dx.doi.org/10.1174/021093903765762910>
- Feitosa, H. N., Rego, S., Bataglia, P., Rego, G. y Nunes, R. (2013a). Competência de Juízo Moral dos Estudantes de Medicina: um Estudo Piloto. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 37(1), 5-14.

- Feitosa, H. N., Rego, S., Unger, P., Bataglia, R., Castelo, K. F., Sancho, B., Rego, G. y Nunes, R. (2013b). Moral judgment competence of medical students: a transcultural study. *Advances in Health Sciences Education*, 18, 1067-1085. doi:10.1007/s10459-013-9449-5.
- Fernández-Río, J. (febrero, 2005). *Actividades físicas cooperativas: Perspectivas y posibilidades*. Comunicación presentada a las Jornadas sobre Aprendizaje Cooperativo, Madrid.
- Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 201-206.
- Firestone, W. A. y Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Fishman, S. M. y McCarthy, L. (2010). Dewey's Challenge to Teachers. *E&C/Education and Culture*, 26(2), 3-19.
- Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Flórez, M.A., León, A. y Alcedo, M.A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 5, 85-98.
- Fraile, A. (2010). El desarrollo moral en el deporte escolar en el contexto europeo: un estudio basado en dilemas sociomorales. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 2, 83-97.
- Freire, E. S. y Miranda, M. L. J. (2014). The production of knowledge about the building of values in physical education at school: methods, methodology and epistemology. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 35-47. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2012.726978>
- Frimer, J. A., Walker, L. J., Dunlop, W. L., Lee, B. H. y Riches, A. (2011). The integration of agency and communion in moral personality: Evidence of enlightened self-interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 149-163. <http://dx.doi.org/10.1037/a0023780>

- Frost, R. B. y Sims, E. J. (1974). Group Reports: Recommendations and Suggestions. En Autores (Eds.), *Development of Human Values through Sports* (pp. 72-82). Washington: American Alliance for Health, Physical Education and Recreation.
- Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K., Retamal, N. y San Martín, V. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Convergencia Educativa*, 1, 55-69.
- Gairín, J., Muñoz, J. L., Castro, D. y Díaz-Vicario A. (2014). Causas de la intolerancia en actividades deportivas escolares: Elaboración del Código de Conducta. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(2), 255-265.
- Galán, J. M. (2013). Valores éticos interprofesionales compartidos para una asistencia integral. *Cuadernos de Bioética*, 24(82), 377-390.
- Garber, K. B., Visootsak, J. y Warren, S. T. (2008). Fragile X syndrome. *European Journal of Human Genetics*, 16(6), 666-672. doi:10.1038/ejhg.2008.61
- García-Alandete, J. y Pérez-Delgado, E. (2005). Razonamiento moral y valores: estudio de sus relaciones en un grupo de universitarios españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 131-148.
- García-Calvo, T., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M. y Amado, D. (2012). Escuela del deporte: valoración de una campaña para la promoción de valores. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 28, 67-81.
- García-Gallego, C. (2001). Investigación cuasiexperimental I: diseños preexperimentales y diseños cuasiexperimentales con grupo de control no equivalente. En S. Fontes, C. García-Gallego, A. J. Garriga, M. C. Pérez-Llantada y E. Sarriá, *Diseños de investigación en Psicología* (pp. 343-378). Madrid: U.N.E.D.
- García-Hoz, V. (1993). *Tratado de Educación Personalizada. Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: RIALP.

- García-López, L. M., Gutiérrez, D., González-Víllora, S. y Valero, A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 321-330.
- Gautam, P. y Bhatia, M. S. (2015). Obsessive compulsive disorder with intellectual disability: A diagnostic and therapeutic challenge. *Journal of clinical and diagnostic research: JCDR*, 9(9), VD01–VD02. doi:10.7860/JCDR/2015/13533.6475
- Gaviria, D. F. y Castejón, F. J. (2013). El proceso didáctico en Educación Física como generador de valores y actitudes. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 161-186. doi:10.4471/qre.2013.22
- Geelhoed, E. A., Lewis, B., Hounsome, D. y O'leary, P. (2005). Economic evaluation of neonatal screening for phenylketonuria and congenital hypothyroidism. *Journal of pediatrics and child health*, 41(11), 575-579. doi:10.1111/j.1440-1754.2005.00725.x
- Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar*. Madrid: Narcea.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 39-58.
- Gervilla, E. (2003). Axiología familiar. La educación moral y religiosa. En Autor (Coord.), *Educación Familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 49-63). Madrid: Narcea.
- Gibbons, S. L., Ebbeck, V. y Weiss, M. R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(3), 247-255.
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Grime, R. L. y Snarey, J. R. (2007). Moral judgment development across cultures: Revisiting Kohlberg's universality claims. *Developmental Review*, 27, 443-500.

- Gilissen, C., Hehir-Kwa, J. Y., Thung, D. T., van de Vorst, M., van Bon, B. W., Willemsen, M. H., ...Leach, R. (2014). Genome sequencing identifies major causes of severe intellectual disability. *Nature*, 511, 344-347. doi:10.1038/nature13394
- Goldstein, J. D. e Iso-Ahola, S. E. (2006). Promoting Sportsmanship in Youth Sports. Perspectives from Sport Psychology. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(7), 18-24.
- Gómez, V. e Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16(4), 371-383.
- González, C., Cecchini, J.A., Fernández-Río, J. y Méndez, A. (2008). Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 36(1-2), 27-38.
- González, M. T. (2007). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. En Autor (Coord.), *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos* (pp. 25-40). Madrid: Pearson Educación.
- González, M., Manrique, J. C. y López-Pastor, V. M. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 14-18.
- Graham, J. y Haidt, J. (2010). Beyond Beliefs: Religions Bind Individuals into Moral Communities. *Personality and Social Psychology Review*, 14(1), 140-150. doi:10.1177/1088868309353415
- Garn, A. y Shen, B. (2015) Physical self-concept and basic psychological needs in exercise: Are there reciprocal effects? *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13(2), 169-181. doi:10.1080/1612197X.2014.940994
- Green, S. A., Berkovits, L. D. y Baker, B. L. (2015). Symptoms and development of anxiety in children with or without intellectual disability. *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology*, 44(1), 137-144. <http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2013.873979>

- Gregory, M. L. (2016). Congenital Hypothyroidism. En M.V. Johnston, H. P. Adams y A. Fatemi (Eds.), *Neurobiology of Disease* (pp. 408-416). Nueva York: Oxford University Press.
- Grimaldo, M. P. (2012). La teoría de L. Kohlberg, una explicación del juicio moral desde el constructivismo. *Cultura*, 21, 325-340.
- Grosse, S. D. y Van Vliet, G. (2011). Prevention of intellectual disability through screening for congenital hypothyroidism: how much and at what level? *Archives of disease in childhood*, 96(4), 374-379. <http://dx.doi.org/10.1136/adc.2010.190280>
- Grozeva, D., Carss, K., Spasic-Boskovic, O., Tejada, M. I., Gecz, J., Shaw, M., ...Hussain, Z. (2015). Targeted Next-Generation Sequencing Analysis of 1,000 Individuals with Intellectual Disability. *Human Mutation*, 36(12), 1197-1204. doi:10.1002/humu.22901
- Guan, A. (2014). On the Conflicts and Identity Crisis of Moral Value during the Period of Social Transition. *Journal of Hohai University (Philosophy and Social Sciences)*, 3, 9.
- Guillén, F, Castro, J. J. y Guillén, M. A. (1997). Calidad de vida, salud y ejercicio físico: una aproximación al tema desde una perspectiva psicosocial. *Revista Psicología del Deporte*, 6(2), 91-108.
- Gutiérrez, D. (2011). Psicología, educación en valores y deporte. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 199-210.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano, *Revista de Educación*, 335, 105-126.
- Gutiérrez, M. y Vivó, P. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de Educación Física escolar. *European Journal of Human Movement*, 14, 1-22.

- Gutiérrez, M., Carratalá, V., Guzmán, J. F., y Pablos, C. (2010). Objetivos y manifestación de valores sociales y personales en el deporte juvenil según deportistas, padres, entrenadores y gestores. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 101, 57-65.
- Hagger, M. y Chatzisarantis, N. (2008). Self-determination Theory and the psychology of exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 79-103.
- Hall, B. P. (1995). *Values Shift. A Guide to Personal & Organizational Transformation*. Rockport, MA: Twin Lights.
- Halstead, J. M. y Taylor, M. J. (2000). *The development of values, attitudes and personal qualities. A review of recent research*. Slough: NFER.
- Hannah, S. T., Avolio, B. J. y May, D. R. (2011). Moral maturation and moral conation: a capacity approach to explaining moral thought and action. *Academy of Management Review*, 36(4), 663-685. <http://dx.doi.org/10.5465/amr.2010.0128>
- Harrison, P.L. y Oakland, T. (2003). *Sistema de Evaluación de la Conducta Adaptativa. ABAS II (2ª ed.)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Haste, H. (2002). An interview with Georg Lind. *International Journal of Group Tensions*, 31(2), 187-215.
- Haydon, G. (2003). *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*. Madrid: Morata.
- Hegazi, I. y Wilson, I. (2013). Medical education and moral segmentation in medical students. *Medical Education*, 47, 1022-1028. doi:10.1111/medu.12252
- Heinemann, K. (2001). Els valors de l'esport. Una perspectiva sociològica. *Apunts, Educació Física i Esports*, 64, 17-25.
- Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity (3ª ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. R. (1973). *Humanistic Physical Education*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Hellison, D. y Doolittle, S. (2007). Moral education in the practice of sport and physical education. En C. E. Gonçalves, S. P. Cumming, M. J. Coelho y R. M. Malina (Eds.), *Sport and Education. Tribute to Marin Lee* (pp. 109-119). Coimbra: Pombalina. Coimbra University Press.
http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0474-9_9
- Hellison, D. y Walsh, J. (1983). Teaching Self-Responsibility (and more). *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 54(7), 23-28.
<http://dx.doi.org/10.1080/07303084.1983.10630486>
- Hellison, D. y Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54(2), 292-307.
<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2002.10491780>
- Hernández, B. (2009). Los métodos de enseñanza en la Educación Física. *Revista Digital EF Deportes*, 132. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd132/los-metodos-de-ensenanza-en-la-educacion-fisica.htm>
- Hernández-Mendo, A. y Planchuelo, L. (2012). Una herramienta observacional para la evaluación del desarrollo moral en las clases de Educación Física en primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 17(2), 287-306.
- Hernández-Mendo, A. y Planchuelo, L. (2014). El incremento del desarrollo moral en las clases de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(2), 369-392.
- Hernández-Mendo, A., Olmedo, L. y Planchuelo, L. (2012). Cuestionario de desarrollo moral para niños: estudio preliminar. *Avances de la Psicología del Deporte en Iberoamérica*, 1, 57-73.

- Herrera, P., Rojas, M. J. y Vello, R. (2001). *Actividad física y salud. La medicina hoy*. Recuperado de <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiUhOT44PPPAhUFcBoKHSRBDukQFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.jano.es%2Fficheros%2Fsumarios%2F1%2F60%2F1375%2F57%2F1v60n70med.pdf&usg=AFQjCNG6AW77Y5mmbAecXpjN139R7EUW&sig2=eij0sAuWXCTndJzJjIChUw&cad=rja>
- Holt, N. L., Tink, L. N., Mandigo, J. L. y Fox, K. R. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 281-304.
- Hortigüela, D., Pérez, Á. y Calderón, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 76-81.
- Hurley, A. D. (2006). Mood disorders in intellectual disability. *Current Opinion in Psychiatry*, 19(5), 465-469. doi:10.1097/01.yco.0000238471.84206.0a
- Indurkha, B. y Misztal-Radecka, J. (2016). Incorporating Human Dimension in Autonomous Decision-Making on Moral and Ethical Issues. En Association for the Advancement of Artificial Intelligence (Ed.), *AAAI 2016 Spring Symposia* (pp. 226-230). Palo Alto, California: AAAI.
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2015). *Base de datos estatal de las personas con discapacidad*. Recuperado de http://imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/bdepcd_2015.pdf.
- Ionescu, C. L. (2013). Social values reflection effect of students conduct practice motor activities. *Sport Society: International Journal of Physical Education and Sport*, 13(1), 11-31.
- Ionescu, C. L. (2014). Attitudinal behaviour, values, methods of formative education to students. *Science, Movement and Health*, 14(1), 97-103.

- Iturbide-Luquin, L. M. y Elosua-Oliden, P. (2017). Los valores asociados al deporte: análisis y evaluación de la Deportividad. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1). doi:10.1387/RevPsicodidact.15918
- Jiménez, P. J. y Durán, L. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y deportes*, 3(77), 25-29.
- Jiménez, P. J. y Durán, L. J. (2005). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 80, 13-19.
- Jones, T. M. (2009). Framing the framework: discourses in Australia's national values education policy. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 35-57. doi:10.1007/s10671-008-9058-x
- Kaufman, L., Ayub, M. y Vincent, J. B. (2010). The genetic basis of non-syndromic intellectual disability: a review. *Journal of neurodevelopmental disorders*, 2(4), 182- 209. doi:10.1007/s11689-010-9055-2
- Kavussanu, M., Roberts, G. C. y Ntoumanis, N. (2002). Contextual Influences on Moral Functioning of College Basketball Players. *The Sport Psychologist*, 16, 347-367.
- King, P. M. y Mayhew, J. (2002). Moral Judgement Development in Higher Education: insights from the Defining Issues Test. *Journal of Moral Education*, 31(3), 247-270. doi:10.1080/0305724022000008106
- Kohlberg, L. (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappan*, 56(10), 670-677.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L. (2000). The cognitive-developmental approach to moral education. En P. K. Smith y A. D. Pellegrini (Eds.), *Psychology of Education. Mayor Thems. The school curriculum* (Vol. 3, pp. 597-614). Londres: Taylor & Francis.
- Kohlberg, L. y Hersh, R. H. (1977). Moral Development: A Review of the Theory. *Theory into Practice*, 2(16), 53-59.

- Korres, O. y Elempuru, I. (2015). La medición e identificación de valores: complementariedad entre los modelos de Schwartz y Hall-Tonna. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(1), 89-100.
- Kumar, P. y Gharpankar, H. R. (2016). The efficacy of ethical and moral values education programme in the dissemination of patriotic spirit among secondary level. *ECONSPEAK. Journal of Advances in Management IT & Social Sciences*, 6(9), 112-122.
- Lagardera, F. (1989). Educación Física sistémica: hacia una enseñanza contextualizada. *Apunts. Educació Física i Esports*, 16-17, 26-36.
- Lagardera, F. (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la Educación Física del siglo XXI. *Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 5(2), 1-18.
- Lajciakova, P. (2013). Social Work Students' Moral Judgement Competence. *Czech and Slovak Social Work*, 13(5), 51-56.
- Lake, V. E., Winterbottom, C., Ethridge, E. A. y Kelly, L. (2015). Reconceptualizing Teacher Education Programs: Applying Dewey's Theories to Service-Learning with Early Childhood Preservice Teachers. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(2), 93-116.
- Lan, G., Gowing, M., McMahon, S., Rieger, F. y King, N. (2008). A study of the relationship between personal values and moral reasoning of undergraduate business students. *Journal of Business Ethics*, 78, 121-139. doi:10.1007/s10551-006-9322-z
- Langdon, P. E., Clare, I. C. H. y Murphy, G. H. (2010) Developing an understanding of the literature relating to the moral development of people with intellectual disabilities. *Developmental Review*, 60(3), 273-293.
- Laporte, R. E., Montoye, H. J. y Caspersen, C. J. (1985). Assessment of Physical Activity in Epidemiologic Research: Problems and Prospects. *Public Health Reports*, 100(2), 131-146.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. doi:10.1037//0003-066X,55.1.170

- León, O. G. y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Leonte, N. (2014). The relationship between sport activities-effects- values in secondary school education. *Scientific Journal of Education, Sports, and Health*, 15(1), 72-81.
- Lerkiatbundit, S., Utaipan, P., Laohawiriyanon, C. y Teo, A. (2006). Randomized controlled study of the impact of the Konstanz method of dilemma discussion on moral judgement. *Journal of Allied Health*, 35(2), 101 - 108.
- Li, C., Zhu, N., Zeng, L., Dang, S., Zhou, J. y Yan, H. (2016). Effect of prenatal and postnatal malnutrition on intellectual functioning in early school-aged children in rural western China. *Medicine*, 95(31), 1-7. doi:10.1097/MD.0000000000004161
- Lind, G. (1978). How does one measure moral judgment? Problems and alternative possibilities of measuring a complex construct. En G. Portele (Ed.), *Socialization and Morality* (pp. 171-201). Weinheim: Beltz.
- Lind, G. (1985). Growth and Regression in Moral-Cognitive Development. En C. C. Harding (Ed.), *Moral Dilemmas. Philosophical and Psychological Issues in the Development of Moral Reasoning* (pp. 99-114). Chicago: Precedent Publishing.
- Lind, G. (1999). *An Introduction to the Moral Judgment Test (MJT)*. Konstanz: Universidad de Konstanz. Recuperado de http://www.uni-konstanz.de/FuF/SozWiss/fg-psy/ag-moral/pdf/Lind-1999_MJT-Introduction-E.pdf
- Lind, G. (2000a). Moral regression in medical students and their learning environment. *Revista Brasileira de Educacao Médica*, 24(3), 24-33.
- Lind, G. (2000b). O Significado e Medida da Competência Moral Revisitada Um Modelo do Duplo Aspecto da Competência Moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 399-416.
- Lind, G. (2000c). The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development. *Journal of Educational Research*, 10(1), 9-15.

- Lind, G. (2003). *The Konstanz Method of Dilemma Discussion*. University of Konstanz. Recuperado de <https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-e.htm>
- Lind, G. (2005). Moral Dilemma Discussion Revisited-The Konstanz Method. *Europe's Journal of Psychology*, 1(1). Recuperado de <http://ejop.psychopen.eu/article/view/345/html>
- Lind, G. (2006a). *The Moral Judgment Test: A Post-Kohlbergian Approach*. Konstanz: Universidad de Konstanz. Recuperado de http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2006_Moral-Judgment-Test-and-Kohlberg.pdf
- Lind, G. (2006b). Effective moral education: The Konstanz Method of Dilemma Discussion. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 189-196.
- Lind, G. (2008). The meaning and measurement of moral judgment competence. A dual-aspect model. En D. Fasko, Jr. y W. Willis (Eds.), *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education* (pp. 185-220). Cresskill: Hampton Press.
- Lind, G. (2011). Promoviendo las competencias morales y democráticas: expresarse y escuchar a otros. *Postconvencionales*, 3, 26-41.
- Lind, G. (2013a). The Dual Aspect Model of Moral Behavior: An Experimental Test of Piaget's Theory of Affective-Cognitive Parallelism. *Schème. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 5, 4-39. Recuperado de <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/3220>
- Lind G. (2013b). *Medical education hampers moral competence development. Summary of research*. Recuperado de http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-references.htm#lind_2013_meded
- Lind, G. (2015). Favorable learning environments for moral competence development. A multiple intervention study with 3.000 students in a high education context. *International Journal of University Teaching and Faculty Development*, 4(4), 173-192.
- Lind, G. (2016). *How to Teach morality. Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit*. Berlin: Logos Verlag.

- Lind, G. y Nowak, E. (2015). Kohlberg's unnoticed dilemma. The external assessment of internal moral competence? En B. Zizek, D. Garz y E. Nowak (Eds.), *Kohlberg Revisited* (pp. 139-154). Rotterdam: Sense Publisher.
- Linde, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: Una utopía realizable. *Praxis Filosófica*, 28, 7-22.
- Liu, X. (2014). The problem of character education and Kohlberg's moral education: critique from Dewey's moral deliberation. *Philosophical Studies in Education*, 45, 136-145.
- Llambías, A., Reyes, W. J., Pérez, R., Carmenate, L. R., Pérez, L. J. y Díaz, G. (2016). Factores de riesgo de la asfixia perinatal. *MediCiego*, 22(4), 30-35.
- Llopis, J. A. y Ballester, M. R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Llopis-Goig, R., Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., y Marín, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un programa de responsabilidad personal y social en Educación Física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores. *Cultura y Educación*, 23(3), 445-461. <http://dx.doi.org/10.1174/113564011797330324>
- López, M. T. y Martín, E. (2007). Familia y Educación en Valores. En M. T. López (Dir.), *Familia, Escuela y Sociedad* (pp. 13-51). Madrid: Cinca.
- López-Justicia, M. D. y Pichardo, M. C. (2003). Diferencias de género en el autoconcepto de jóvenes afectados de baja visión. *Revista de Educación*, 330, 373-384.
- López-Lorca, H. (2004). Padres y alumnos ante el valor de responsabilidad. *Educatio*, 22, 187-205.
- López-Pastor, V. (2012). Didáctica de la Educación Física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 1, 155-176.
- Lucena, P., Pereira, C. y Rique, J. (2015). Uma comparação do desenvolvimento moral de adolescentes entre duas décadas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67(3), 47-61.

- Luque-Parra, D.J. y Luque-Rojas, M. J. (2015). Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 369-392.
- Lynn, R. (2009). What has caused the Flynn effect? Secular increases in the Development Quotients of infants. *Intelligence*, 37(1), 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2008.07.008>
- MacKay, D. F., Smith, G. C., Dobbie, R. y Pell, J. P. (2010). Gestational age at delivery and special educational need: retrospective cohort study of 407,503 schoolchildren. *PLoS Med*, 7(6), e1000289. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000289>
- Madrid, P. D., Prieto-Ayuso, A., Samalot-Rivera, A. y Gil, P. (2016). Evaluación de una propuesta extraescolar de conductas apropiadas en Educación Física y deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 36-42.
- Marín, R. (1993). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée.
- Marta, T. y Serio, M. R. (2014). Psychological Disorders and Social Distress Affecting Today's Youth in Italy: The New Face of Adolescent Problems. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(1), 2-6. doi:10.4172/2329-9525.1000114
- Martí, M. y Palma, J. (2010). Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 603-616.
- Martín, E. (2000). *Familia y sociedad. Una introducción a la sociología de la familia*. Navarra: Instituto de Ciencias para la Familia.
- Martín, J., Romero-Martín, M. R. y Chivite, M. (2015). La Educación Física en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, 35-51.

- Martinek, T., Schilling, T. y Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 141-157. doi:10.1080/17408980600708346
- Martinek, T., Schilling, T. y Johnson, D. (2001). Transferring Personal and Social Responsibility of Underserved Youth to the Classroom. *The Urban Review*, 33(1), 29-45. doi:10.1023/A:1010332812171
- Martínez, M., Buxarrais, M. R. y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- Martínez, M. J., Pena-Pérez, X. y Mateos, C. (2016). Percepción en adolescentes de los valores olímpicos asociados a la práctica del fútbol frente a otros deportes. *Retos*, 30, 226-232.
- Martínez, R., Cepero, M., Collado, D., Padial, R., Pérez, A. y Palomares, J. (2014). Acquisition of values and attitudes across games and sports in physical education, in the Secondary Education. *Journal of Sport and Health Research*, 6(3), 207-216.
- Martí-Vilar, M. y Palma, J. (2010). Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía UNED*, 21(3), 603-616.
- Marulanda, A. (2004). Los padres frente al proceso de formación de sus hijos. En Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (Ed.), *Congreso La familia en la sociedad del siglo XXI* (pp. 73-84). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Matson, J. L. y Shoemaker, M. (2009). Intellectual disability and its relationship to autism spectrum disorders. *Research in developmental disabilities*, 30(6), 1107-1114. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.06.003>
- Maulik, P. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Dua, T. y Saxena, S. (2011). Prevalence of intellectual disability: a meta-analysis of population-based studies. *Research in developmental disabilities*, 32(2), 419-436. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.018>

- Mayhew, M. J., Pascarella, E. T., Trolan, T. y Selznick, B. (2015). Measurements Matter: Taking the DIT-2 Multiple Times and College Students' Moral Reasoning Development. *Research in Higher Education*, 56, 378-396. doi:10.1007/s11162-014-9348-5.
- McCarthy, D. (1972). *Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños (MSCA)*. Madrid: Pearson.
- McHugh, E. (1995). Going 'Beyond the Physical': Social Skills and Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(4), 18-21.
- McLaughlin, K. A., Sheridan, M. A. y Nelson, C. A. (2017, en prensa). Neglect as a violation of species-expectant experience: Neurodevelopmental consequences. *Biological Psychiatry*.
<https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2017.02.1096>
- Medina, E. J., Ruiz, M. C., Colmenero, A. M., Gómez, N. P., Godino, A. C. y Campillo, J. A. (2015). Evaluación de la eficacia del cribado prenatal combinado del primer trimestre de embarazo. Nuestra experiencia en el periodo 2010-2013. *Revista del Laboratorio Clínico*, 8(3), 102-108. <https://doi.org/10.1016/j.labcli.2015.05.004>
- Meroño, L., Bada, J., Sánchez-Pato, A., Calderón, A. y Figuer-Montero, C. (2016). "Más rápido, más alto, más fuerte": Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre sus actitudes y comportamientos a través del Aprendizaje Basado en Problemas. *Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport*, 1, 13-28.
- Mestre-Escrivá, V., Pérez-Delgado, E. y Samper, P. (1999). Programas de intervención en el desarrollo moral: razonamiento y empatía. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(2), 251-270.
- Mestre-Escrivá, V., Pérez-Delgado, E., Samper, P., y Martí-Vilar, M. (1998). Diferencias de género en la empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo. *IberPsicología*, 3(1), 1-21.
- Miller, S. C., Bredemeier, B. J. L. y Shields, D. L. L. (1997). Sociomoral Education Through Physical Education with At-Risk Children. *Quest*, 49(1), 114-129.

- Mínguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de Educación*, 363, 210-229. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-178
- Miranda, A. y Pérez, J. (2005). Socialización familiar pese a todo. En Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (Ed.), *Congreso "Ser Adolescente Hoy"* (pp. 339-350). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Mogilka, M. (2005). Educação, desenvolvimento humano e cosmos. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 363-377.
- Monjas, R., Ponce, A. y Gea, J. M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles trasferencias. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 276-284.
- Montero, A. (septiembre, 2010). *El deporte escolar como un medio para educar en el respeto hacia los demás*. Comunicación presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, Buenos Aires.
- Morales, F. M. y Trianes, M. V. (2012). Análisis de Valores y Actitudes en Temas Morales en Estudiantes de Educación Secundaria. *Psicología Educativa*, 18(1), 65-77.
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 11(2), 14-28.
- Morillas, L. R. y García-Sanz, M. P. (2009). Valores transmitidos desde la infancia y resultados de aprendizaje del alumnado de primer curso de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 233-268.
- Moster, D., Lie, R. T. y Markestad, T. (2008). Long-term medical and social consequences of preterm birth. *New England Journal of Medicine*, 359(3), 262-273. doi:10.1056/NEJMoa0706475
- Mouratidou, K., Goutza, S. y Chatzopoulos, D. (2007). Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students. *European Physical Education Review*, 13(1), 41-56. doi:10.1177/1356336X07072675

- Muñoz, F. (2004) El deporte como instrumento de trasmisión de valores; por un modelo de transmisión social y tolerancia. *Revista de Educación*, 335, 153-161.
- Musitu, G. (2006). Funcionamiento familiar, socialización familiar y ajuste en la adolescencia. En M. T. López (Dir.), *La familia en el proceso educativo* (pp. 53-94). Madrid: Cinca.
- Musitu, G. y García, F. (2016). La evaluación de la socialización familiar: ESPA29. *Revista Padres y Maestros*, 367, 60-66. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.011>
- Myrzaly, S.K. y Abdirajymova, A.S. (2014). Modernization of the Kazakhstan society: crisis of moral values. *Global Journal of Sociology*, 4(1), 10-14.
- Narvaez, D. (2008). Human Flourishing and Moral Development: Cognitive and Neurobiological Perspectives of Virtue Development. En L. P. Nucci y D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 310-327). New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Narvaez, D. y Bock, T. (2002). Moral Schemas and Tacit Judgement or How the Defining Issues Test is Supported by Cognitive Science. *Journal of Moral Education*, 31(3), 297-314. doi:10.1080/0305724022000008124
- National Institutes of Health (2017a). *Medline Plus: Metabolic Disorders*. Recuperado de <https://medlineplus.gov/metabolicdisorders.html>
- National Institutes of Health (2017b). *Genetics Home Reference: Phenylketonuria*. Recuperado de <https://ghr.nlm.nih.gov/condition/phenylketonuria#synonyms>
- National Institutes of Health (2017c). *Medline Plus: Fetal alcohol syndrome*. Recuperado de <https://medlineplus.gov/ency/article/000911.htm>
- Naval, C. (2005). Ámbito familiar: confianza y respeto. En A. Bernal (Ed.), *La Familia como ámbito Educativo* (pp. 145-162). Madrid: RIALP.

- Nazer, J., Cifuentes, L., Águila, A., Ureta, P., Bello, M. P., Correa, F. y Melibosky, F. (2007). Edad materna y malformaciones congénitas: Un registro de 35 años. 1970-2005. *Revista médica de Chile*, 135(11), 1463-1469. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872007001100014>
- Neuenfeldt, D. J. y De Salles, M. (2001). Repensando o esporte na educação física escolar a partir de Cagigal. *Movimento*, 14, 28-36.
- Nicoleta, L. (2014). The relationship between sport activities-effects-values in secondary school education. *Gymnasium: Scientific Journal of Education, Sports, and Health*, 1(15), 72-81.
- Noble, K. G., Fifer, W. P., Rauh, V. A., Nomura, Y. y Andrews, H. F. (2012). Academic Achievement Varies with Gestational Age Among Children Born at Term. *Pediatrics*, 130(2), e257-e264. doi:10.1542/peds.2011-2157
- Novell-Alsina, R., Rueda-Quitllet, P., Salvador-Carulla, L. y Forgas-Farre, E. (2015). *Salud mental y alteraciones de la conducta en las personas con discapacidad intelectual: Guía práctica para técnicos y cuidadores*. Madrid: Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS).
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J.M. y Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171.
- Nowak, P. F. (2012). Mass sports and recreation events as effective instruments of health-oriented education. *Journal of Physical Education & Health*, 2(3), 31-37.
- Nuévalos, C. (2003). Prácticas para el desarrollo moral en universitarios. *Teoría de la Educación*, 15, 95-127.
- O'Flaherty, J. y McGarr, O. (2014). The use of case-based learning in the development of studentteachers' levels of moral reasoning. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 312-330.

- O'Hearn, T. C. y Gatz, M. (2002). Going for the goal: improving youths' problem-solving skills through a school-based intervention. *Journal of Community Psychology*, 30(3), 281-303. doi:10.1002/jcop.10009
- Okey, C., Halim, A. y Bint, R. (2015). Examining Moral Reasoning and Transactional Leadership behaviour in the Nigerian Public Sector. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 7(3), 110-118.
- Omeñaca, R. y Ruiz, J. V. (2001). Los juegos cooperativos: una alternativa en la práctica lúdica dentro de la Educación Física. En R. Omeñaña, E. Puyuelo y J. V. Ruiz (eds.), *Explorar, Jugar, Cooperar. Bases teóricas y unidades didácticas para la Educación Física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación* (pp. 19-30). Barcelona: Paidotribo.
- Organización Mundial de la Salud (2015). *State of inequality: Reproductive, maternal, newborn and child health*. Geneva: WHO Press.
- Organización Mundial de la Salud (2016). *ICD-11 Beta Draft*. Recuperado de <http://apps.who.int/classifications/icd11/browse/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f1516623224%2fmorbidity%2fother>
- Orlick, T. (2002). *Libres para cooperar, libres para crear (Nuevos Juegos y Deportes Cooperativos)* (4ª ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Ortega, P. (2003). Familia y educación en valores. En J. M. Sánchez (Coord.), *La formación de padres, un modelo de actuación para la Región de Murcia*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Ortega, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 5-30.
- Ortega, P. (2007). La familia como espacio educativo. *Carthaginensia*, 23, 309-329.
- Ortega, P. y Hernández, M. A. (2008). Lectura, narración y experiencia en la educación de los valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(4), 1-5.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001a). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós Ibéricas.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001b). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.

- Ortega, P. y Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 15, 33-56.
- Ortega, R. (1992). *Medicina del ejercicio físico y del deporte para la atención a la salud*. Madrid: Díaz de Santos.
- Ossorio, D. (2002). La educación en valores a través de las actividades físico deportivas. *Revista Digital EF Deportes*, 50. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd50/valores1.htm>
- Otero-Pazos, M., Navarro-Patón, R. y Abelairas-Gómez, C. (2014). El deporte escolar en función del género desde el punto de vista del profesorado. *Trances*, 6(5), 289-310.
- Páez, J. (2016). Metodología y contenido axiológico de los programas de educación en valores. *Foro de Educación*, 14(21), 217-226. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.011>
- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (2014). La familia como contexto de desarrollo humano. En En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza.
- Palacios, J., González, M. M. y Padilla, J. L. (2011). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los dos y los seis años. En J. Palacios, A., Marchesi y C. Coll (Coords.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología Evolutiva* (Vol. 1, pp. 283-304). Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, S., Palacios, B. y Ruiz-De Azua, S. (2003). Nuevas formas de medir el desarrollo sociomoral. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 41-58.
- Palomo, A. M. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4, 79-90.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J. y Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(3), 247-254.
- Parada, J. L. (2010). La educación familia en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40.

- Parisi, I., Mouratidou, K., Koidou, E., Tsorbatzoudis, H. y Karamavrou, S. (2015). Effects of motivational climate, type of school and gender on students' moral competences in their daily life and physical education. *Trends in Sport Sciences*, 1(22), 39-46.
- Parra, J. M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88.
- Patenaude, J., Niyonsenga, T. y Fafard, D. (2003). Changes in students' moral development during medical school: a cohort study. *Canadian Medical Association Journal*, 168(7), 840-844.
- Payá, M. (2011). Aproximación a las teorías psicológicas sobre desarrollo moral. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 18(1), 105-136.
- Pazo, C. I. y Tejada, J. (2015). Los valores individuales y sociales según los profesionales de la Educación Física y del fútbol onubense cadete. *e-balonmano.com. Revista de Ciencias del Deporte*, 11(1), 83-98.
- Pearson (2014). *WPPSI-IV, Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria*. Recuperado de <http://www.pearsonclinical.es/producto/111/wppsi-iv-escala-de-inteligencia-de-wechsler-para-preescolar-y-primaria>
- Pérez, L. y Cabezas, D. (2007). Programa de entrenamiento en solución de problemas prácticos aplicado a personas con discapacidad intelectual. *Psicothema*, 19(4), 578-584.
- Pérez-Chávez, D. A. (2014). Síndrome de Down. *Revista de Actualización Clínica Investiga*, 45, 2357.
- Pérez-Delgado, E., Mestre-Escrivá, V., Martí-Vilar, M. y Samper-García, P. (1996). Orígenes Históricos del libro de Jean Piaget "El juicio moral en el niño": sus fuentes filosóficas y científicas. *Revista de Historia de la Psicología*, 17(3-4), 135-144.

- Pérez-Olmos, I. y Dussán, M. (2009). Validación de la prueba Defining Issues Test con estudiantes de Medicina en la Universidad de El Rosario, en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-13. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-perezolmos.html>
- Pérez-Pueyo, A. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes. Una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 25, 81-92.
- Peter, I. (2014). Reconsidering Place of Traditional Institutions under the Nigerian Constitution: A Comparative Analysis. *Journal of Law, Policy and Globalization*, 31, 135-148.
- Peter, I. (2014). Reconsidering Place of Traditional Institutions under the Nigerian Constitution: A Comparative Analysis. *Journal of Law, Policy and Globalization*, 31, 135-148.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L. y Jones, T. A (2005). A Framework for Planning Youth Sport Programs That Foster Psychosocial Development. *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.
- Petitpas, A. J., Van Raalte, J. L., Cornelius, A. E. y Presbrey, j. (2004). A Life Skills Development Program for High School Student-Athletes. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 325-334.
- Pezdek, K. (2012). Physical Education as a medium of communicating moral values. *Acta Universitatis Carolinae Kinanthropologica*, 48(1), 126-133.
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral del niño*. Barcelona: Martínez Roca. (Trabajo original publicado en 1932).
- Piaget, J. (2001). *La representación del mundo en el niño* (9ª ed.). Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1933).
- Pietschnig, J. y Voracek, M. (2015). One century of global IQ gains: A formal meta-analysis of the Flynn effect (1909–2013). *Perspectives on Psychological Science*, 10(3), 282-306.

- Pinedo, I. A. (2015). El factor emocional en la construcción del juicio moral: una trayectoria desde Kohlberg al horizonte de la filosofía experimental y la neurociencia cognitiva. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10(32), 15-25. Recuperado de <http://limite.uta.cl/index.php/limite/article/viewFile/155/95>
- Pinheiro, V., Camerino, O. y Sequeira, P. (2013). Recursos para potenciar el fair play en la iniciación deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 97-99.
- Polvi, S. y Telama, R. (2000). The Use of Cooperative Learning as a Social Enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 105-115.
- Pombo, I. y Fantova, F. (2011). La Administración Pública ante los desafíos de la Ética. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(237), 16-20.
- Pourtois, J. P. y Desmet, H. (2006). *L'éducation implicite*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Prat, M. (mayo, 2008). *Perquè és un element socialitzador que afavoreix la cohesió social*. Comunicación presentada en la IV Jornada Esport Blanquerna-V Jornades FIEP Catalunya. Els perquès de l'educació física avui, Barcelona.
- Prat, M. y Gómez, I. (2009). Educación Física y entorno social. Influencias y repercusiones para propuestas curriculares y educativas. *Cultura y Educación*, 21(1), 19-30. <http://dx.doi.org/10.1174/113564009787531244>
- Prehn, K., Korczykowski, M., Rao, H., Fang, Z. y Detre, J. A. (2015). Neural Correlates of Post-Conventional Moral Reasoning: A Voxel-Based Morphometry Study. *PLOS ONE*, 10(6), 1-12. doi:10.1371/journal.pone.0122914
- Prehn, K., Wartenburger, I., Mériaux, K., Scheibe, C., Goodenough, O. R., Villringer, A., ...Heekeren, H. R. (2008) Individual differences in moral judgment competence on neural correlates of socio-normative judgments. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 3(1), 33-46. doi:10.1093/scan/nsm037

- Puig-Rovira, J. M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 103-120.
- Quesada, L. y Fonseca, I. (2015). La parálisis cerebral como un problema de salud. *Correo Científico Médico*, 19(4), 757-760.
- Raiford, S. E., Holdnack, J., Drozdick, L. y Zhang, O. (2014). *Q-interactive® Special Group Studies: The WISC®-V and Children with Intellectual Giftedness and Intellectual Disability*. Q-interactive Technical Report 9. Bloomington, MN: NCS Pearson.
- Ramírez, J. J., Zerpa, C. E. e Itriago, M. (2008). Confiabilidad y Validez de un Índice Objetivo de Medición del Desarrollo Moral en Estudiantes Universitarios Venezolanos. *Psicología Iberoamericana*, 16(2), 30-39.
- Ramírez, W., Vinaccia, S. y Suárez, G. R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75.
- Reardon, T. C., Gray, K. M. y Melvin, G. A. (2015). Anxiety disorders in children and adolescents with intellectual disability: Prevalence and assessment. *Research in developmental disabilities*, 36, 175-190. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.007>
- Rebollo, M. A., García-Pérez, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Books.
- Reina, R. (2003). Propuesta de intervención para la mejora de actitudes hacia personas con discapacidad a través de actividades deportivas y recreativas. *Revista Digital efdeportes.com*, 59. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd59/discap.html>
- Renner, W. y Wertz, M. (2015). Valence and Efficacy: The Affective Meanings of Human Values and their Relationship to Moral Decisions. *International Journal of Business and Social Research*, 5(6), 44-55.

- Rest, J. (1994). Background: theory and research. En J. Rest y D. Narvaez (Eds.), *Moral development in the professions. Psychology and applied ethics* (pp. 1-26). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rest, J. R. (1986). *DIT: Manual for Defining Issues Test*. Minneapolis: University of Minnesota. Center for the Study of Ethical Development.
- Rest, J. R. (1979). *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis: University Minnesota Press.
- Rest, J. R. (1981). The major psychological processes in moral behavior. En L. Martin (Ed.), *On Prison Education* (pp. 245-271). Ottawa: Minister of Supply and Services Canada.
- Rest, J. R. (1983). Morality. En P. H. Mussen, J. Flavell y E. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognitive development* (4ª ed., Vol. 3, pp. 556-628). New York: Wiley.
- Rest, J. R. (1984). The major components of morality. En W. M. Kurtines y J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 24-38). Nueva York: Wiley.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. y Thoma, S. J. (1999a). A neo-kohlberian approach to moral judgment: an overview of DIT. *Educational Psychology Review*, 11(4), 291-234.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J. y Bebeau, M. J. (1999b). DIT2: Devising and testing a revised instrument of moral judgment. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 644-659.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J. y Bebeau, M. J. (2000). A neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education*, 29(4), 381-395. <http://dx.doi.org/10.1080/713679390>
- Revell, L. (2002). Children's responses to character education. *Educational studies*, 28(4), 421-431. doi:10.1080/0305569022000042426
- Robles, J., Giménez, F. J., Abad, M. T., Robles, A. (2015). El desarrollo curricular del deporte según la percepción del profesorado desde una perspectiva cualitativa. *Retos*, 27, 98-104.

- Robles, V. (2011). La ineficacia de la discusión de dilemas morales en el crecimiento de la competencia moral en trabajadores y estudiantes. Dos casos mexicanos. *Revista CES Psicología*, 4(2), 47-59.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (2014). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En Autores (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 45-70). Madrid: Alianza.
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización. *Foro de Educación*, 9, 91-97.
- Rokeach, M. (1969). Part I. Value Systems in Religion. *Review of Religious Research*, 11(1), 3-23.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Romance, T. J., Weiss, M. R. y Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of teaching in Physical Education*, 5(2), 126-136.
- Romero, T. (2009). Hacia una definición de Sedentarismo. *Revista Chilena de Cardiología*, 28, 409-413.
- Ruiz, G. y Cabrera, D. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de Educación*, 335, 9-19.
- Ruiz, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: CSS.
- Ruiz, J. V., Ponce de León, A., Sanz, E. y Valdemoros, M. A. (2015). La educación en valores desde el deporte: investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 270-275.
- Ruiz, L. M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T.; Durán, L. J. y Jiménez, P. (2006). El proyecto esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 143, 933-958.

- Sáenz, A., Gutiérrez, H., Lanchas, I. y Aguado, B. (2011). La actividad del world café, una herramienta para la evaluación y desarrollo de los valores en el deporte escolar. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 27, 131-147.
- Saenz, J. (2013). Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista Colombiana de Educación*, 65, 275-292.
- Sáenz-López, P., Castillo, E. y Conde, C. (2009). Didáctica de la Educación Física escolar. *Revista WANCEULEN E.F. Digital*, 5. Recuperado de <http://www.wanceulen.com/revista/index.html>
- Sáenz-López, P., Sicilia, A. y Manzano, J. I. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la Educación Física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(37), 167-180.
- Saint-Martin, J. (2014). L'Éducation par le sport: au-delà des postulats. *Movement & Sport Sciences-Science & Motricité*, 86, 29-41. doi:10.1051/sm/2014003
- Salamuddin, N. y Harun, M. T. (2010). Facilitating the process of learning social skills through humanistic physical education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 223-227. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.140
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H. y Lee, S. (2012). Physical Education's role in public health: Steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135.
- Salvador-Carulla, L. S., Reed, G. M., Vaez-Azizi, L. M., Cooper, S. A., Leal, R., Bertelli, M., ...Girimaji, S. C. (2011). Intellectual developmental disorders: towards a new name, definition and framework for "mental retardation/intellectual disability" in ICD-11. *World Psychiatry*, 10(3), 175-180. doi:10.1002/j.2051-5545.2011.tb00045.x

- Sánchez-Bañuelos, F. (1999). El deporte como medio formativo en el ámbito escolar. En D. Blázquez (Dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4ª ed., pp. 77-93). Barcelona: Inde.
- Sánchez-Delgado, J. C. (2006). Definición y Clasificación de Actividad Física y Salud. *Journal PubliCE Standard*. Recuperado de <https://g-se.com/es/journals/publicce-standard/articulos/definicion-y-clasificacion-de-actividad-fisica-y-salud-704>
- Sánchez-Herrera, S. y Palomo, M. J. (2014). Estudio exploratorio sobre Razonamiento Moral y Deseabilidad Social. Relación e implicaciones. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 10(1), 17-34.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., González-Ponce, I. y López, J. M. (2012). Análisis diferencial de la percepción del desarrollo de valores en las clases de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 9-12.
- Santofinío-Rojas, G. (2016). De la anomalía a la discapacidad, una larga historia de exclusión social: de la muerte, al destierro y el repudio a la inclusión educativa. *Revista Inclusión y Desarrollo*, 3(1), 34-46.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(224), 21-36.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ...Shogren, K. A. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A. y Shogren, K. A. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and developmental disabilities*, 45(2), 116-124.
- Scheerder, J. y Vandermeerschen, H. (2016). Youth sport and social class. En K. Green y A. Smith (Eds.), *Routledge Handbook of Youth Sport* (pp. 265-275). London: Taylor & Francis.

- Schieve, L. A., Clayton, H. B., Durkin, M. S., Wingate, M. S. y Drews-Botsch, C. (2015). Comparison of Perinatal Risk Factors Associated with Autism Spectrum Disorder (ASD), Intellectual Disability (ID), and Co-occurring ASD and ID. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2361-2372. doi:10.1007/s10803-015-2402-0
- Schwager, S. y Stylianou, M. (2012) Table Top Tennis. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(7), 27-31. doi:10.1080/07303084.2012.10598809
- Schwamberger, B. y Curtner-Smith, M. (2016). Influence of a training programme on a preservice teacher's ability to promote moral and sporting behaviour in sport education. *Physical Education Review*, 14. doi:10.1177/1356336X16653586
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. y Bilsky, W. (1990). Toward A Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562.
- Seijo, C. (2009). Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos. *Clio América*, 6, 152-164.
- Serodio, A., Kopelman, B. I. y Bataglia, P. U. (2016). Promoting moral and democratic competencies: towards an educational turn of Bioethics. *Revista Bioética*, 24(2), 235-242. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422016242123>
- Shaogang, Y. y Huihong, W. (2008). The features of moral judgment competence among Chinese adolescents. *Asia Pacific Review*, 9(3), 296-307.
- Shaogang, Y. y Huihong, W. (2011). A research in China based on the Moral Judgement Test. *Journal Ethics in Progress Quarterly*, 2(2), 69-80.
- Shephard, R. (1995). Physical Activity, Fitness, and Health: The Current Consensus. *QUEST*, 47, 288-303.

- Sierra y Arizmendiarieta, B., Méndez-Giménez, A. y Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista complutense de educación*, 24(1), 165-184.
- Sislay, N. (2014). Another Type of Character Education: Citizenship Education. *International Journal of Education*, 6(2), 1-10. doi:10.5296/ije.v6i2.4949
- Slovácková, B. y Slováček, L. (2007). Moral Judgement Competence and Moral Attitudes of Medical Students. *Nursing Ethics*, 14(3), 320-328. doi:10.1177/0969733007075867
- Sola-Morales, S. (2016). Comunicación mediática y procesos de identificación: una construcción dramática y ritual. *Athenea Digital*, 16(2), 247-269. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1448>
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42. doi:10.1174/113564009787531253
- Solomon, G. B. (1997). Fair play in the gymnasium: Improving social skills among elementary school students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(5), 22-25. doi:10.1080/07303084.1997.10604940
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. W. y Saulnier, C. A. (2016). *Escalas Vineland de la Conducta Adaptativa. Vineland-3* (3ª ed.). Madrid: Pearson.
- Stoeber, J. y Yang, H. (2016). Moral perfectionism and moral values, virtues, and judgments: Further investigations. *Personality and Individual Differences*, 88, 6-11. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.031>
- Straus, M. A. y Kaufman-Kantor, G. (2005). Definition and measurement of neglectful behavior: Some principles and guidelines. *Child Abuse Neglect*, 29, 19-29. doi:10.1016/j.chiabu.2004.08.005
- Šukys, S. y Majauskienė, D. (2014). Effects of an integrated olympic education Program on adolescent athletes' values and Sport behavior. *Social Behavior and Personality*, 42(5), 811-822. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2014.42.5.811>

- Szopka, M. y Bardziński, F. (2011). Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD) by Prof. Georg Lind. *Ethics in Progress Quarterly*, 2(2), 141-150.
- Tassé, M. J., Luckasson, R. y Nygren, M. (2013). AAIDD proposed recommendations for ICD-11 and the condition previously known as mental retardation. *Intellectual and developmental disabilities*, 51(2), 127-131.
- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani Jr, H., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., ...Zhang, D. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 291-303. <http://dx.doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.291>
- Tassé, M., Schalock, R., Balboni, G., Bersani, H., Borthwick-Duffy, S., Spreat, S., Thissen, D., ...Zhang, D. (2013). *DABS Standardization Summary*. Washington, DC: AAIDD.
- Tavares, M. R., De Stefano, M. S., Raphael, P. U., Paulino, L. R., Aragão, R., Moro, A. (2016). Construção e validação de uma escala de valores sociomoraes. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 186-210. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143460>
- Theodoulides, A. (2003). "I would never personally tell anyone to break the rules, but you can bend them": Teaching moral values through team games. *European Journal of Physical Education*, 8(2), 141-159.
- Thompson, J. R., Hughes, C., Schalock, R. L., Silverman, W., Tassé, M. J., Bryant, B., ...Campbell, E. M. (2002). Integrating supports in assessment and planning. *Mental Retardation*, 40(5), 390-405. [http://dx.doi.org/10.1352/0047-6765\(2002\)040<0390:ISIAAP>2.0.CO;2](http://dx.doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040<0390:ISIAAP>2.0.CO;2)
- Thompson, J., Bryant, B., Campbell, E., Craig, E., Hughes, C., Rotholz, D., ...Wehmeyer, M. (2004). *Supports Intensity Scale*. Washington, DC: AAMR.
- Thornberg, R. y Oğuz, E. (2016). Moral and citizen ship educational goals in values education: A cross cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences. *Teaching and Teacher Education*, 55, 110-121. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.002>

- Tomik, R., Olex-Zarychta, D. y Mynarski, W. (2012). Social values of sport participation and their significance for youth attitudes towards physical education and sport. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 19(2), 99-104.
- Tonge, B. J. y Einfeld, S. L. (2003). Psychopathology and intellectual disability: The Australian child to adult longitudinal study. *International review of research in mental retardation*, 26, 61-91. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(03\)01002-4](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(03)01002-4)
- Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Torralba, F. (2004). Los valores en la familia de tradición cristiana. En M. R. Buxarrais y M. P. Zeledón (Coords.), *La familia, un valor cultural. Tradiciones y educación en valores democráticos* (pp. 65-86). Bilbao: Desclée.
- Torregrosa, M. y Cruz, J. (2009). Entusiastas, aficionados y espectadores: sus valores, motivaciones y compromiso. *CCD: Cultura Ciencia Deporte*, 4(12), 149-157.
- Torregrosa, M. y Lee, M. (2000). El estudio de los valores en psicología del deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(2), 71-83.
- Tosun, M. y Yildiz, Y. (2015). The Role of Moral Values and Systematic Informing in Aim-Based Education. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 2(2), 40-44.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Touriñán, J. M. (2005). Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor al carácter patrimonial de la elección de valores. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10(12), 9-43.
- Trepát, D. (1999). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En D. Blázquez (Dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4ª ed., pp. 95-112). Barcelona: Inde.
- Tully, C. (2007). La socialización en el presente digital. Informalización y contextualización. *Revista CTS*, 8(3), 9-22.

- Turiel, E. (2008). The Development of Morality. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Child and Adolescent Development. An Advanced Course* (pp. 473-514). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Turiel, E. (2012). Moral reasoning, cultural practices, and social inequalities. *Innovación Educativa*, 12(59), 17-32.
- Ugarte, C. (2002). Actividad Física y Salud. *Investigación Educativa*, 7(10), 74-79.
- Urquiza, V. y Casullo, M. M. (2006). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de investigaciones*, 13, 297-302.
- Valero, A., Ruiz, F., Gómez, M., García, M. E. y De la Cruz, E. (2009). Adultos mayores y sus motivos para la práctica físico-deportiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1) 61-69.
- Vargas, E. (2012). La enseñanza de valores en el deporte a través de la Educación Física como alternativa a los conflictos socio-deportivos. *Revista Digital EFDeportes.com*, 175. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd175/la-ensenanza-de-valores-en-el-deporte.htm>
- Vargas, J. E. (2009). Formación de la conciencia moral: referentes conceptuales. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3(1), 108-128.
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 234-239.
- Velázquez, R. (2002). Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 7, 7-20.
- Verdorfer, A. P. y Weber, W. G. (2016). Examining the link between organizational democracy and employee's moral development. *Journal of Moral Education*, 45(1), 59-73. doi:10.1080/03057240.2015.1136600.
- Verdugo, M. A., Ibáñez A. y Arias, B. (2007). La Escala de Intensidad de Apoyos (SIS): Adaptación inicial al contexto español y análisis de sus propiedades psicométricas. *Siglo Cero*, 38 (2), 5-16.

- Vernetta, M., López, J. y Panadero, F. (2009). *El acrosport en la escuela* (4ª ed.). Zaragoza: Inde.
- Vielma, J. (2003). Estilos de crianza, Estilos educativos y Socialización. ¿Fuentes de Bienestar Psicológico? *Acción Pedagógica*, 12(1), 48-55.
- Villegas, M. C. (2004). La acción moral. Contraste entre las explicaciones motivacionales dadas por la filosofía y la psicología. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 27-35.
- Vissers, L. E., Gilissen, C. y Veltman, J. A. (2015). Genetic studies in intellectual disability and related disorders. *Nature Reviews Genetics*, 17, 9-18. doi:10.1038/nrg3999
- Vizuite, M. (2010). Tendencias de la Educación Física en la escuela. Las Vanguardias. *Revista Perspectivas Educativas*, 3, 33-52.
- Von Grundherr, M., Geisler, A., Stoiber, M. y Schäfer, M. (2016). School Bullying and Moral Reasoning Competence. *Social Development*, 26(2), 278-294. doi:10.1111/sode.12199
- Walker, L. J. y Pitts, R. C. (1998). Naturalistic Conceptions of Moral Maturity. *Developmental Psychology*, 34(3), 403-419.
- Wechsler, D. (2012). *Escala de Inteligencia de Wechsler para adultos (WAIS-IV)*. Madrid: Pearson.
- Wechsler, D. (2014a). *Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria (WPPSI-IV)*. Madrid: Pearson.
- Wechsler, D. (2014b). *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-V)*. Madrid: Pearson.
- Weiss, M. R. y Gill, D. L. (2005). What goes around comes around: Re-emerging themes in sport and exercise psychology. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 71-87. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2005.10599291>
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312041002237>

- Winterich, K. P., Aquino, K., Mittal, V. y Swartz, R. (2013). When Moral Identity Symbolization Motivates Prosocial Behavior: The Role of Recognition and Moral Identity Internalization. *Journal of Applied Psychology*, 98(5), 759-770. doi:10.1037/a0033177
- Wright, C. F., Fitzgerald, T. W., Jones, W. D., Clayton, S., McRae, J. F., Van Kogelenberg, M., ...Bevan, A. P. (2015). Genetic diagnosis of developmental disorders in the DDD study: a scalable analysis of genome-wide research data. *The Lancet*, 385, 1305-1314. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61705-0
- Xu, F., Caldwell, C. y Anderson, V. (2016). Moral Implications of Leadership-Transformative Insights. *International Journal of Business and Social Research*, 6(3), 76-85.
- Yáñez-Canal, J., Fonseca, M. A. y Perdomo, A. (2012). Lawrence Kohlberg, una obra en permanente construcción. *Folios*, 35, 67-86.
- Yang, S., Platt, R. W., y Kramer, M. S. (2010). Variation in child cognitive ability by week of gestation among healthy term births. *American journal of epidemiology*, 171(4), 399-406. https://doi.org/10.1093/aje/kwp413
- Zerpa, C. E. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. *LAURUS, Revista de Educación*, 13(23), 137-157.
- Zerpa, C. E. y Ramírez, J. J. (2004). Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios: Defining Issues Test (DIT). *Revista de Pedagogía*, 25(74), 1-18.
- Zhang, J. (2012). Factors of Chinese adolescents' moral judgment competence. Findings from Hubei Province. *Ethics in Progress Quarterly*, 3(1), 83-95.

