

ENSEÑANDO RAZONAMIENTO MORAL EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

*Gutiérrez, M. & **Vivó, P.

*Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Universidad de Valencia (España). **I.E.S. El Plá (Alicante, España)

RESUMEN

Durante mucho tiempo se ha venido admitiendo que el deporte hace el carácter, considerándolo generador de valores y cualidades socialmente deseables. Sin embargo, se ha comprobado que la práctica deportiva, por sí sola, no educa, sino que ha de practicarse de una determinada manera para que aporte todos los valores proclamados por los clásicos. Por otro lado, se ha considerado la educación física como un contexto apropiado para encaminar a los alumnos hacia la interpretación de la práctica deportiva de forma positiva. Según los investigadores, se pueden desarrollar valores sociales y personales en la educación física y el deporte aplicando las técnicas del aprendizaje social (refuerzo y modelado) y del desarrollo estructural (resolución de dilemas morales). Por todo ello, en este artículo presentamos el proceso de implantación y los resultados de un programa de intervención aplicado en el contexto de la educación física escolar, para el desarrollo del razonamiento moral de los adolescentes. Aunque la duración del programa no ha permitido observar grandes cambios, sí se ha podido comprobar la orientación de un significativo número de alumnos hacia niveles de razonamiento moral más elevados, confirmándose este sistema como alternativa de apoyo a la educación física tradicional.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo moral, adolescentes, dilemas morales, educación secundaria.

SUMMARY

The fact that sport makes character has been admitted for a long time, considering it a generator of moral values and socially desirable qualities. However, it has been proven that sport practice, by itself, does not educate, but should be practised in a specific way so that it provides all the moral values proclaimed by the classics. In addition, physical education has been considered an appropriate context in order to point pupils towards the interpretation of sport practice in a positive way. According to researchers, social and personal values in physical education and sports can be developed by applying the techniques of social learning (reinforcement and modelling) and structural development (resolution of moral dilemmas). That is why, in this article, we are presenting the implementation process and the results of an intervention program applied to the context of school physical education for the development of moral reasoning in students. Although the duration of the program has not allowed for the observation of big changes, the orientation of a significant number of pupils towards higher levels of moral reasoning has been proven, so this system can be relied on as an alternative support to traditional physical education.

KEY WORDS: Moral development, adolescents, moral dilemmas, secondary education.

1. INTRODUCCIÓN

No cabe la menor duda de que la ética y la moral en cualquiera de las diferentes áreas del comportamiento humano constituyen temas de interés creciente, ya sea como objetos de estudio o como conductas deseables. Junto a ello, tanto en la conversación informal como en la literatura especializada, cada vez con más frecuencia oímos hablar de crisis de valores y crisis de la sociedad, circunstancia que ha llevado a los gestores de la educación a proponer nuevas formas de abordar la educación ético-moral de los alumnos.

Al observar la vida cotidiana, comprobamos que las conductas que carecen de ética abundan en todos los campos, por ejemplo en investigación (falsificación de datos y resultados, plagio), en los negocios (desfalcos), en el deporte

(incumplimiento de las reglas del juego, violencia), y en la sociedad en general (discriminación en diferentes sentidos). Frente a esto, los investigadores aseguran que la ética puede ser enseñada, que las personas pueden aprender a razonar moralmente, y que respetar los códigos éticos puede ayudarles a clarificar sus propios valores morales. Pero vivir éticamente implica el seguimiento de algunos principios, como por ejemplo, no romper las reglas sociales, no dañar física o emocionalmente a los demás y no violar los valores personales.

Y es que, como exponía Lumpkin (1996), se produce una erosión en la responsabilidad moral cuando la gente basa sus comportamientos “no éticos” en justificaciones como las siguientes: a) no hay una regla contra este comportamiento, luego no es anti-ético, b) lo hago porque todo el mundo lo hace, c) esto no es anti-ético puesto que nunca lo conocerá nadie, d) las circunstancias requieren actuar así.

Una cuestión que atrae la atención de los investigadores últimamente es la posible relación entre el comportamiento ético y moral de los alumnos y deportistas y sus prácticas físicas y deportivas, tanto en el contexto del entrenamiento como en el de la educación física escolar, considerando el razonamiento moral como uno de los principales ingredientes para la actuación moral, y preguntándose si lo que ocurre en el terreno de juego puede ser transferido al comportamiento en la vida cotidiana. En este sentido, así como el comportamiento ético y moral ha sido un tema tratado desde más antiguo en nuestro contexto deportivo (Cruz y cols. 1991; Devís, 1992; Gutiérrez, 1995; Trepal, 1995), el desarrollo moral en la educación física ha ofrecido una considerable resistencia a formar parte de los contenidos abordables en el ámbito escolar, siendo la última década la más sensible a compensar este déficit, como resaltan algunos documentos recientemente publicados (Carranza y Mora, 2003; Gutiérrez, 2003; López, Monjas y Pérez, 2003; Mosquera, 2004; Prat y Soler, 2003).

Pero, a pesar de que en nuestro contexto más inmediato no se han tratado estos tópicos hasta tiempos muy recientes, en contexto anglo-americano sí vienen siendo considerados bastantes años antes, como indican los trabajos de Bredemeier y Shields (1984, 1986), Brown (1974), Fraleigh (1984), Giebink y McKenzie (1985), Horrocks (1980), Jantz (1975), Meakin (1981), Preston (1979), Romance (1984), Shea (1978) y Wandzilak (1985), además de otros.

Puede decirse, por tanto, que la moralidad en el terreno de la actividad física es un tópico que ha venido tomando importancia de manera progresiva, siendo numerosas las investigaciones que están centradas en el razonamiento y la conducta moral en los contextos físico-deportivos. Como muestra la literatura especializada, diversos investigadores han analizado la efectividad de ciertos programas de intervención en la educación física y deportiva encaminados al desarrollo

sociomoral de los alumnos y deportistas, entre los que cabe citar los de Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk (1986) y Bredemeier y Shields (1986, 1987, 1996) destinados a la "promoción del desarrollo moral en campamentos deportivos de verano", el de Naples (1987) para "incrementar el razonamiento moral en los componentes de clubes deportivos", el de Bredemeier (1994) sobre "el razonamiento moral de los niños y sus tendencias agresivas en el deporte y en la vida cotidiana", y otros como el de Gibbons, Ebbeck y Weiss (1995) denominado "fair play para niños", el de Romance (1984) diseñado para "la promoción del desarrollo moral a través de la educación física en la escuela elemental"; el de Wandzilak (1985) destinado al "desarrollo de valores a través de la educación física y el deporte"; además de los programas promovidos por Miller, Bredemeier y Shields (1997) para "el desarrollo sociomoral de jóvenes en riesgo a través de las clases de educación física" y los de Hellison (1991, 1993, 1995) para "enseñar responsabilidad a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte".

De todos estos programas, nos centraremos en los de Romance (1984), Wandzilak (1985) y Naples (1987) por constituir la base en la que nos hemos apoyado para el desarrollo de nuestro proyecto. Así, el programa de Thomas Romance (1984), publicado posteriormente por Romance, Weiss y Bockoven (1986), implantado para el desarrollo de valores en la escuela primaria a través de la clase de educación física, se basó en la teoría interaccionista de Haan (Haan, 1978; Haan, Aerts y Cooper, 1983). Thomas Romance considera que cualquier programa de educación moral debería incluir una contextualización de la moralidad y una identificación de equilibrios morales a través del diálogo. La contextualización de la moralidad supone colocar a los alumnos en situaciones conflictivas que llevan implícitos dilemas morales, así como también ofrecerles la posibilidad de resolverlos. El principal medio para la resolución de dilemas es el diálogo, y la identificación de equilibrios morales supone la adopción de soluciones a los problemas a través de decisiones grupales. Tras aplicar a un grupo experimental un programa de dilemas deportivos durante 8 semanas, este investigador pudo comprobar una mejora significativa en el razonamiento moral de los componentes del mismo.

Por otro lado, Wandzilak (1985) y más tarde Wandzilak, Carroll y Ansoorge (1988) pusieron en práctica la resolución de dilemas para generar cambios en el razonamiento moral y manifestaciones de deportividad de un grupo de jugadores de baloncesto de categoría junior. La principal conclusión de su estudio fue que el grupo experimental, sometido al programa de intervención con dilemas, mejoró en el razonamiento moral y en las manifestaciones de deportividad con respecto al grupo control. En otro contexto, Naples (1987) desarrolló su tesis doctoral sobre

cómo la discusión de dilemas deportivos específicos puede incrementar el nivel de desarrollo moral de los integrantes en clubes deportivos de fútbol americano. Basándose en el modelo de Wandzilak (1985), pudo comprobar que los componentes del grupo experimental, sometidos a un programa de discusión de dilemas durante 10 semanas, mejoraron su razonamiento moral post-convencional o de valores universales.

También Horrocks (1979) abogaba en este sentido, y hacía referencia a las relaciones significativamente positivas encontradas entre el razonamiento moral, las conductas prosociales de juego y la percepción de la deportividad. Este trabajo de R. Horrocks marcó el comienzo de una serie de posteriores investigaciones dedicadas a estudiar el razonamiento moral en el deporte y en la educación física adoptando una orientación tanto a la acción moral como al razonamiento moral, sugiriendo que las historias con dilemas que había empleado para evaluar el razonamiento moral de los sujetos participantes, podrían ser también utilizadas con fines curriculares en la educación física escolar.

Sin embargo, a pesar de resultados como los señalados, con frecuencia encontramos aún voces críticas contra la idea de que en la educación física se deba pretender el desarrollo moral de los alumnos. Cuando se defiende este planteamiento parece olvidarse la conocida expresión que dice que “toda educación que no eduque en valores no es una verdadera educación”, y se supone que la educación física debe ser una verdadera educación. También hay quien defiende que no debe ser únicamente la educación física quien pretenda la educación moral de los alumnos, y en eso estamos totalmente de acuerdo, lo cual no significa que con ello pueda eludir su responsabilidad en la educación integral de la persona (Gutiérrez, 2004).

Según todo lo expuesto anteriormente, cabe pensar que coincidiremos en que la sociedad actual necesita de una inmediata intervención para mejorar en lo posible la moralidad humana, notablemente deteriorada en algunas de sus áreas, y consideramos el contexto educativo como el lugar apropiado para intentar llevarlo a cabo; y la educación física puede ser un contexto privilegiado para tal fin, como defendían McHugh (1995) y Shields y Bredemeier (1995).

Pero cuando se habla de moralidad, hay que tener en cuenta la diferencia entre lo que es el contenido moral (valores morales, creencias, o actitudes que una persona posee, o las decisiones morales o juicios que hace en este sentido) y la estructura moral. Los contenidos de los juicios morales reflejan una estructura moral que está sometida a cambios cualitativos en sus patrones de organización durante el curso del desarrollo personal, cambios que resultan de la interacción entre las experiencias sociales de la persona y el desarrollo de habilidades para organizar activamente la información recogida de tales experiencias. Por tanto, los programas

de educación sociomoral deberían incluir un plan para promover la madurez del razonamiento moral. Al fin y al cabo, no se puede esperar que una persona actúe moralmente si es incapaz de razonar coherentemente y con argumentos sólidos ante sus decisiones morales, aunque también es cierto que simplemente estimulando el razonamiento moral, no cabe esperar de forma inmediata significativos cambios en su comportamiento moral, ya que también pueden influir otros factores, aunque parece confirmado que el razonamiento moral, a menudo, es la variable que más influye en la conducta moral (Gutiérrez, 2003).

Entonces, ¿cómo se puede incrementar el nivel de razonamiento moral de una persona? Una idea comúnmente aceptada es que el aprendizaje social y el desarrollo estructural son las teorías más capaces de explicar el desarrollo del comportamiento ético y moral de los alumnos y deportistas en los contextos físico-deportivos. La primera de las perspectivas, el aprendizaje social, justifica sus efectos mediante la aplicación del refuerzo y el modelado. El desarrollo estructural, por su parte, defiende que el crecimiento moral es el resultado de una serie de interacciones entre la persona y el ambiente.

Uno de los instrumentos que podemos emplear para la modificación del razonamiento moral es el dilema. Según los principios del desarrollo estructural, en las clases de educación física se puede facilitar el crecimiento moral de los alumnos con la discusión de dilemas, tanto hipotéticos como de la vida real y de las situaciones deportivas. Decía Horrocks (1980) que la educación física proporciona experiencias en un ambiente controlado que pueden crear, realmente, estos dilemas, con lo cual los alumnos no deberán sólo discutirlos, puesto que con frecuencia se verán obligados a actuar y tomar decisiones prácticas a partir de ellos.

Por su parte, Cantillo y cols. (2005) nos ofrecen una amplia información sobre los dilemas señalando que son relatos que presentan un conflicto de valores y la necesidad de tomar una decisión al respecto. La persona a quien se le presenta el dilema debe decidir cuál es la solución correcta y justificarla mediante un razonamiento moral. Los dilemas pretenden crear un conflicto cognitivo, para lo cual hay que dejar muy claro el binomio de valores que se contraponen. Pueden ser de dos tipos: 1) reales, sacados de la vida cotidiana y sus problemas, reflejados en los distintos medios de comunicación y en hechos que acontecen a nuestro alrededor; 2) hipotéticos, extraídos de la literatura, cine o la imaginación de quien los elabora, que plantean problemas de ámbito teórico y abstracto, pudiendo tener el mismo interés que los de la vida real. Los dilemas deportivos pueden extraerse de las prácticas físico-deportivas cotidianas, de noticias televisivas, artículos interesantes y polémicos, o pueden ser elaborados e inventados por el profesor/entrenador e incluso por los propios alumnos y deportistas.

A la hora de aplicar los dilemas deben seguirse una serie de normas o pautas de actuación: a) La participación en las discusiones planteadas es voluntaria; b) sólo una persona puede hablar cada vez, los demás deben escuchar al que participa; c) los alumnos pueden comentar las manifestaciones de los otros, pero no criticarlos mediante juicios peyorativos.

¿Qué aportan los dilemas a la educación de los alumnos y deportistas? El trabajo con dilemas favorece el desarrollo de la capacidad empática (adoptar puntos de vista diferentes al propio, o ponerse en el lugar del otro), ayudando a tomar conciencia de la realidad social. A su vez, también contribuyen al fomento de habilidades discursivas como resultado de ponerse en comunicación, a través del diálogo, con el pensamiento de otras personas. De este modo, aspectos como escuchar, respetar el turno de palabra y hablar con propiedad y precisión, son característicos de todo debate. Cuando se trabaja con grupos, tras la reflexión individual, resulta muy fructífero realizar una puesta en común de las distintas soluciones aportadas en la discusión grupal.

Un recurso muy apropiado para la discusión y resolución de dilemas es el uso de imágenes, ya sea mediante diapositivas, películas, o vídeos, las cuales pueden corresponder a escenas ocurridas en la realidad o situaciones ficticias (Gutiérrez, 1998; Horrocks, 1979, 1980). También resultará de gran utilidad el análisis de las acciones que se han producido en las clases prácticas de educación física y deportiva, dando lugar al establecimiento de un compromiso ético que se traduzca en acciones prácticas concretas. Eassom (1995) propone el desarrollo de juegos que contengan dilemas para plantear el problema del doping, por ejemplo, y ayudar a los deportistas en su toma de decisiones.

Frente a otras técnicas de trabajo en las que al profesor se le ha considerado adocrinador y trasmisor de valores impuestos, en este caso su tarea es diferente, puesto que actúa como dinamizador de la sesión más que inculcador de sus ideas. Pero no debe olvidarse que el papel del profesor/entrenador es muy importante en la creación de las condiciones que promueven el desarrollo moral, desempeñando funciones como las siguientes: a) la propuesta del conflicto mediante la presentación del dilema; b) la animación de la discusión, evitando la monopolización de ésta por uno o varios alumnos; c) la estimulación a ponerse en el lugar de los otros (promoción de la empatía social).

Así pues, la presente investigación se fundamenta, principalmente, en los mecanismos propuestos por la teoría evolutiva y del desarrollo estructural de Kohlberg (1969) y la teoría interaccionista de Haan (1978). Según estos autores, mediante la reflexión y discusión de cuestiones conflictivas que plantean un problema de decisión, se crean en la persona las condiciones necesarias para

optimizar su juicio moral, el cual no es el resultado de procesos inconscientes, sino que implica el desarrollo de un aprendizaje constructivista que va madurando a través de una serie de estadios. La discusión de dilemas permite la transición entre los diferentes estadios de razonamiento del juicio moral de la persona desde un nivel “pre-convencional” (estadio 2), donde predomina el enfoque egocéntrico, de defensa de sus propios intereses frente a los de la sociedad, pasando por un nivel “convencional” (estadios 3 y 4) en los que el sujeto se somete a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad, hasta llegar a un nivel “post-convencional”, donde éste enfoca los problemas con una visión superior a las normas sociales y prevalecen los principios de justicia y bien común (estadios 5A, 5B y 6, o puntuación P) (Pérez-Delgado y Mestre (1995).

Basados en todo lo anteriormente expuesto, nuestra hipótesis de partida fue que tras aplicar el programa de intervención, los alumnos del grupo experimental, participantes en el trabajo con situaciones dilemáticas, incrementarían su nivel de razonamiento moral y serían partidarios de comportamientos más justos y honestos que los del grupo control.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

El programa para incrementar el desarrollo del razonamiento moral en las clases de educación física fue aplicado a una muestra de 120 escolares de educación secundaria obligatoria, de 15 a 16 años de edad, 70 de ellos asignados al grupo experimental y 50 al grupo control. Atendiendo al género, el 46.6% eran varones y el 53.4% mujeres. Es preciso señalar que tanto los grupos experimentales como el grupo control eran muy heterogéneos debido a una significativa presencia de alumnos de diversas nacionalidades. Los centros educativos que participaron en la investigación se encuentran ubicados en la provincia de Alicante (España). Todos los profesores y alumnos participaron libre y voluntariamente después de haber sido informados de los objetivos de la investigación.

2.2. Instrumental

Para comprobar el posible incremento en el razonamiento moral de los alumnos de educación física, fruto de la aplicación del programa de intervención, se tomaron medidas antes y después del mismo a través del “Cuestionario de problemas sociomorales” (Defining Issues Test-DIT de Rest, 1979, 1986), adaptación española de Pérez-Delgado, Mestre, Frías y Soler (1996).

Como ya es sabido, el “cuestionario de problemas sociomorales” mide el razonamiento moral preconventional (nivel 2), convencional (niveles 3 y 4) y postconventional (niveles 5A, 5B y 6), a través de las respuestas a seis historias dilemáticas. Además, aporta otra puntuación interesante, la P, que constituye la suma de los resultados obtenidos en los estadios 5A, 5B, y 6 (es una valoración muy importante porque representa el razonamiento moral del nivel post-conventional) (Pérez-Delgado y cols., 1996).

2.3. Procedimiento

El programa de intervención fue aplicado a lo largo de un trimestre escolar, dos días a la semana, durante la clase de educación física. El tiempo destinado al trabajo con dilemas osciló entre los 10 y 15 minutos, de los 45 que duraba la clase. El resto de tiempo se dedicó a trabajar las unidades didácticas programadas para ese trimestre (expresión corporal y habilidades técnicas de voleibol). Tanto el grupo experimental como el de control siguieron la misma programación didáctica, con la intención de que el aprendizaje fuese equivalente en ambos. En lo único que se diferenciaron fue en el trabajo encaminado al desarrollo moral, con dilemas referidos principalmente a situaciones físico-deportivas (Vivó y Gutiérrez, 2003). Las técnicas de intervención utilizadas se han basado en la resolución de conflictos a nivel cognitivo a través de los dilemas, y éstas fueron las siguientes:

a) Discusión de dilemas en subgrupos: Las dos primeras semanas de intervención se dedicaron a la adaptación de los alumnos al nuevo sistema de trabajo. Durante las mismas, fue el profesor el encargado de proporcionar los dilemas en clase. Tras su discusión en pequeños grupos, se expusieron las conclusiones al grupo general.

b) Elaboración y discusión de dilemas: Mediante esta técnica, los alumnos se implicaron de manera especial, puesto que fueron los creadores de los dilemas que posteriormente pasarían a ser discutidos entre todos ellos.

c) Discusión y resolución de dilemas presentados a través de imágenes: Esta estrategia consistió en la presentación de una serie de diapositivas de temática deportiva sobre las cuales los alumnos debían dar su opinión a los interrogantes planteados por el profesor sobre las mismas. Los temas que contenían las imágenes fueron, entre otros: Enfrentamiento jugador-jugador por conseguir ventaja en el juego; relación jugador-entrenador (cordial o distante); comportamiento de los hinchas en el terreno de juego; autoridad del árbitro (la aceptación o rechazo de la misma por parte del jugador); la afición (los hinchas y su comportamiento en el escenario deportivo); la lesión (¿se debe hacer daño para conseguir un objetivo?). En todas las diapositivas, los alumnos debían dar respuesta a los siguientes

interrogantes: ¿qué ves en la diapositiva?, ¿cómo consideras el comportamiento que manifiestan los protagonistas de las diapositivas?, ¿por qué?, ¿qué harías tú en su misma situación? Las contestaciones debían incluir siempre una justificación razonada.

d) *Escenificación de conflictos*: Algunas situaciones dilemáticas o conflictivas propuestas por el profesor, y otras seleccionadas a partir de las elaboradas por los alumnos en la fase anterior, fueron representadas mediante la técnica del role-playing. Cada sesión se finalizaba con un debate general sobre los aspectos más interesantes y controvertidos de las situaciones escenificadas.

Al finalizar la aplicación del programa de intervención, también se aplicó a los alumnos del grupo experimental una breve encuesta en la que se les preguntaba qué era lo que más y lo que menos les había gustado de todo el proceso desarrollado.

2.4. Análisis de los datos

Inicialmente, se calcularon los estadísticos referidos a porcentajes, medias y desviaciones típicas de la muestra con respecto a las variables grupo, género y tratamiento (pre y post). Posteriormente, los datos obtenidos a partir de los instrumentos anteriormente descritos fueron tratados mediante diseños factoriales mixtos de tres factores: dos factores intersujetos (grupo y género) y un factor intrasujeto (tratamiento), lo cual ha permitido el estudio de las interacciones de segundo y tercer orden, además de los efectos principales de cada factor. El error tipo I nominal es de $\alpha = 0,05$ en todos los cálculos realizados. Como medida (variable dependiente) se ha utilizado cada una de las dimensiones o factores de los instrumentos aplicados (DIT). Por último, se han desarrollado análisis de tendencias para determinar los cambios experimentados por cada sujeto, siguiendo los criterios expuestos por Pérez-Delgado y Mestre (1995).

3. RESULTADOS

La muestra original de 120 alumnos se vio reducida a 112 porque 8 de ellos (3 del grupo control y 5 del experimental) fueron eliminados por la sospecha de baja fiabilidad de sus respuestas ante los cuestionarios aplicados. Siguiendo los criterios señalados por Pérez-Delgado y cols. (1996) en la traducción y adaptación del DIT, la escala M, junto con una prueba de consistencia interna, permiten realizar un control de la fiabilidad de las respuestas del sujeto. Si puntúa los ítems de la escala M como altos, entonces no se puede tener la certeza de que ha contestado adecuadamente al instrumento y, por tanto, ese cuestionario debe ser desechado. La práctica que se sigue es suprimir los protocolos con puntuaciones en la escala M de 8 o más (puntuaciones directas) o con puntuaciones M en porcentajes de 14 ó

superiores, porque cabe pensar que el sujeto ha puntuado más por la sonoridad de los ítems que por su significado. Tales inconsistencias hacen dudar de la fiabilidad de los protocolos que pasan a ser descartados. Aunque el criterio haya resultado un poco más exigente, en esta investigación se han eliminado los sujetos que han sobrepasado la puntuación de 13.3 % en la escala M.

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas (DT) de los niveles de razonamiento moral obtenidos a través del cuestionario DIT en el pretest y el postest.

DIT	Pret. cont.	D.T.	Pret. exper.	D.T.	Post. cont.	D.T.	Post. exper.	D.T.
2	7.90	5.33	10.50	5.77	7.47	4.73	10.25	5.58
3	24.35	8.24	26.30	9.25	24.32	7.45	26.94	8.13
4	32.23	12.51	30.38	10.01	32.26	11.73	30.84	9.70
5A	21.62	9.01	16.71	7.58	19.92	9.00	16.20	7.36
5B	3.26	3.14	4.48	4.11	3.79	3.12	3.92	4.54
6	2.55	2.81	4.12	3.87	3.18	4.32	4.25	4.60
P	27.44	10.95	25.07	9.59	26.91	10.33	24.12	10.26
D	15.59	3.81	13.91	3.14	15.89	3.62	14.02	2.89

Pret. cont.= Pretest grupo control

Post. cont.= Postest grupo control

Pret. exper.= Pretest grupo experimental

Post. exper.= Postest grupo experimental

Los datos expuestos en la Tabla 1 no aportan información evidente sobre los cambios producidos mediante la aplicación del programa de intervención, pero sí pueden servir de referencia para la comparación con los resultados obtenidos en otros grupos a quienes se les haya evaluado con este mismo instrumento, el DIT de Rest, en versión española de Pérez-Delgado y cols. (1996).

Cambios en el grupo. Como se ha señalado anteriormente, tras los análisis descriptivos se realizaron análisis diferenciales mediante diseños factoriales mixtos para comprobar si se habían producido modificaciones derivadas de la aplicación del programa de intervención para incrementar el razonamiento moral de los alumnos de educación física. Los resultados no mostraron cambios globales estadísticamente significativos en el grupo experimental, por lo que se procedió a realizar un análisis más pormenorizado, buscando los posibles cambios individuales.

Cambios en los individuos. Según Pérez-Delgado y Mestre (1995: 237-238), los cambios individuales pueden ser estudiados mirando la tendencia de las puntuaciones de los estadios pre-convencional, convencional y post-convencional en dos pruebas o más. Para determinar si verdaderamente ha habido cambio evolutivo en el perfil, y no como reflejo de la fluctuación normal de los sujetos o de la inestabilidad del instrumento de medida, se toma como referencia el tamaño del

error estándar estimado de la media. Puesto que se trata de un cambio distribucional, si crecen los estadios altos a expensas de los estadios bajos, se dirá que el sujeto en cuestión ha ganado en el desarrollo del juicio moral. Pueden darse varios perfiles de cambios en un sujeto:

Perfil A: Desciende el nivel de razonamiento moral pre-convencional y aumenta el post-convencional. Es la prueba más evidente de que se ha producido progreso en el desarrollo del juicio moral.

Perfil B: Aumenta el nivel de razonamiento pre-convencional y descende el post-convencional. Entonces se diría que el sujeto ha perdido o ido hacia atrás.

Perfil C: Aumentan los niveles de razonamiento moral pre y post-convencional y disminuye el convencional. Se gana en los estadios extremos pero se pierde en el centro.

Perfil D: Descienden los niveles de razonamiento pre y post-convencional y aumenta el nivel convencional. Se pierde en los estadios extremos y se gana en el centro. Aunque no es la situación más deseable, siempre es preferible mantenerse en el nivel convencional que retroceder al pre-convencional.

Perfil E: A este perfil pertenecen los alumnos que no varían su razonamiento moral en el nivel pre-convencional y aumentan el post-convencional. Aquí también puede considerarse una mejora en el desarrollo del juicio moral.

Perfil F: Cuando el estadio pre-convencional permanece constante, se incrementa el convencional y se mantiene el post-convencional. Es una situación con resultado próximo al perfil D.

Tabla 2. Distribución de la muestra según la tendencia de los diferentes perfiles en el DIT

TENDENCIA DE LOS PERFILES	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENT.
A: Estadio 2: Negativa, Nivel P: Positiva	8 (3 varones, 5 mujeres) 17.0 %	29 (15 varones, 14 mujeres) 44.6 %
B: Estadio 2: Positiva, Nivel P: Negativa	12 (3 varones, 9 mujeres) 25.5 %	13 (7 varones, 6 mujeres) 20.0 %
C: Estadio 2: Positiva, Estadio 4: Negativa, Nivel P: Positiva	5 (2 varones, 3 mujeres) 10.6 %	1 (0 varones, 1 mujer) 1.5 %
D: Estadio 2: Negativa, Estadio 4: Positiva, Nivel P: Neutra	8 (3 varones, 5 mujeres) 17.0 %	8 (2 varones, 6 mujeres) 12.3 %
E: Estadio 2: Neutra, Estadio 4: Neutra, Nivel P: Positiva		6 (3 varones, 3 mujeres) 9.2 %
F: Estadio 2: Neutra, Estadio 4: Positiva, Nivel P: Neutra	11 (5 varones, 6 mujeres) 23.4 %	8 (6 varones, 2 mujeres) 12.3 %

La representación gráfica de los resultados referidos a estos seis perfiles de tendencias en el DIT expresados por la muestra estudiada se exponen en la Figura 1,

pudiéndose comprobar el diferente comportamiento del grupo control (barras rayadas) frente al experimental (barras blancas).

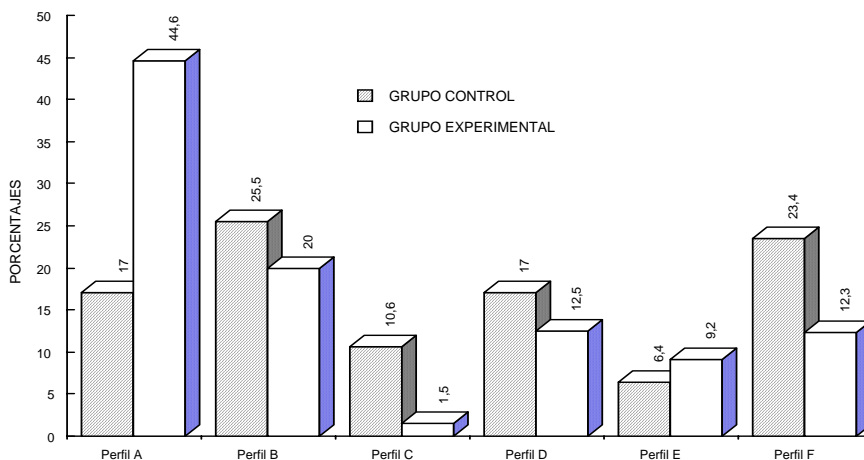


Fig. 1. Representación gráfica de la distribución de los alumnos según su tendencia en el DIT (razonamiento moral) tras la aplicación del programa de intervención.

Como puede apreciarse en los anteriores resultados, cabe destacar una importante mejora del razonamiento moral, medido con el DIT, en el 55,3% de los alumnos del grupo experimental, considerando tres perfiles diferentes: quienes redujeron su razonamiento moral preconventional y mejoraron el postconventional (44.6%), aquellos que se mantuvieron en el razonamiento moral preconventional y convencional y mejoraron el postconventional (9.2%), y quienes no variaron en razonamiento convencional y mejoraron el postconventional (1.5%). Por otro lado, un 24.6% de los alumnos mantuvieron o aumentaron su nivel de razonamiento convencional, a expensas de los niveles pre y post convencional.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación se ha basado en trabajos previos que intentaron analizar el proceso del desarrollo moral a través de la educación física, haciendo uso de los principios establecidos en la teoría interaccionista del desarrollo moral de Haan (1978), según la cual la moralidad es el proceso de construir equilibrios morales a partir de situaciones en conflicto. Para conseguir este fin, los individuos deben trabajar juntos si quieren lograr un consenso acerca de sus derechos y responsabilidades, teniendo como principio universal la justicia. Se considera interaccionista esta teoría porque está basada en la noción de moralidad como asunto de dos o más personas que crean equilibrios morales mediante el diálogo, resaltando

la formación de la conciencia moral a través del contacto con el medio social y teniendo en cuenta la personalidad del individuo. El equilibrio moral es la piedra angular de esta teoría, no pretendiendo una igualdad abstracta sino el equilibrio o igualdad obtenida por procesos interpersonales. La teoría interaccionista recomienda un currículo educativo que incluya abundantes experiencias relacionadas con dilemas reales para acercarse lo más posible a los desequilibrios morales que han de procurar equilibrarse a través del diálogo.

El desarrollo del razonamiento moral es un tópico del que se pueden encontrar numerosas referencias de aplicación en el contexto general de la educación en nuestro país (Díaz-Aguado y Medrado, 1995; Pérez-Delgado y García-Ros, 1991; Pérez-Delgado y Mestre, 1995), habiendo sido más escaso su estudio específico en el contexto de la educación física (Barba, Barba y Muriarte, 2003; Gutiérrez, 2003). Por ello, el objetivo principal del presente trabajo ha sido tratar de demostrar la posibilidad de incrementar el nivel de razonamiento moral de una muestra de adolescentes a través de un programa de intervención fundamentado en la discusión de dilemas morales, tanto de temas generales como de contenido deportivo, durante las clases de educación física escolar.

Tal como muestra la literatura especializada, los dilemas morales han sido utilizados en el contexto educativo universal para desarrollar el nivel de razonamiento moral de los alumnos y deportistas, fundamentado en la teoría del desarrollo estructural (Barba y cols., 2003; Hers, Reimer y Paolitto, 1988; Naples, 1987; Romance, 1984; Stephens, 1993; Vivó y Gutiérrez, 2003; Wandzilak, 1985). Según los teóricos del desarrollo estructural, mediante la discusión de dilemas morales los alumnos pueden aprender la empatía social, favorecer sus habilidades discursivas y hacerse más sensibles a los problemas éticos y morales que la sociedad actual presenta, buscando, en último término, que cuando los alumnos y deportistas se vean ante situaciones similares vayan más allá del simple razonamiento y lleguen a implicarse en comportamientos morales socialmente aceptables. Pero los dilemas morales también constituyen una herramienta importante para evaluar el nivel de razonamiento moral (Antolín, 1997; Bredemeier, 1994; Brown, 1992; Díaz-Aguado y Medrano, 1995; Gibbons, Ebbeck y Weiss, 1995; Hahm, 1989; Hahm, Beller y Stoll, 1989; Horrocks, 1979, 1980; Kavussanu, Roberts y Ntoumanis, 2002; Miller, Bredemeier y Shields, 1997; Naples, 1987; Pérez-Delgado y cols., 1996; Rest, 1986). En nuestro caso, por un lado hemos empleado una serie de dilemas para desarrollar el razonamiento moral de los alumnos, y por otro lado hemos evaluado su nivel de razonamiento moral antes y después del programa de intervención para valorar su posible cambio, mediante los dilemas que componen el cuestionario DIT de Rest (1986), en versión de Pérez-Delgado y cols. (1996).

Los resultados obtenidos en la presente investigación pueden considerarse discretamente satisfactorios, dada la duración (un trimestre) y el contenido del programa de intervención (dilemas y supuestos hipotéticos), quedando situados en un plano similar al obtenido en otras investigaciones que se han propuesto este mismo objetivo, como es el caso de Romance (1984) y Bredemeier y cols. (1986), si bien es cierto que ellos trabajaron con niños de edades máximas de 10-11 años mientras que la muestra del presente estudio alcanzaba los 15-16 años, y como señalaba Romance (1984), la edad es un factor importante tanto para el reconocimiento como para la resolución de los dilemas morales. Según Pérez-Delgado y Mestre (1995), la estructura del razonamiento moral, ya en las edades adolescentes, presenta una cierta resistencia al cambio de forma inmediata, necesiéndose procesos lentos pero persistentes para conseguir las modificaciones deseadas.

Cabe señalar, asimismo, que si únicamente se tiene en cuenta la tendencia del razonamiento moral post-convencional (que es el deseable en un momento final), se pueden estar ignorando otros cambios y tendencias que también resultan de interés, como queda reflejado en los seis posibles perfiles anteriormente descritos. Por ello, aunque los análisis grupales no dejan ver con claridad las modificaciones producidas, el análisis de tendencias propuesto por Pérez-Delgado y Mestre (1995) abre una puerta a la exploración individual y permite una mayor precisión en cuanto al proceso seguido por cada uno de los adolescentes pudiendo apreciarse, además de los cambios unidireccionales, su tendencia en cada uno de los estadios de razonamiento y su implicación conjunta en el resultado final encaminado al razonamiento moral post-convencional.

Comparando los niveles de razonamiento moral mostrados por los alumnos de la muestra total, antes y después del programa de intervención, se comprueba que en el grupo experimental incrementan su razonamiento moral el 55.3% de los alumnos, frente al 27.6% del grupo control, y mantienen el razonamiento moral convencional el 40.4% de los alumnos del grupo control, frente al 24.6% del grupo experimental. El resto de los alumnos de ambas muestras adoptan trayectorias menos definidas según los perfiles establecidos. Estos resultados son similares a los que nos refieren Pérez-Delgado y Mestre (1995) en su revisión sobre diversos programas fundamentados en la discusión de dilemas para desarrollar el razonamiento moral en el contexto del aula.

Como se ha indicado anteriormente, el trabajo principal que nos ha servido de guía para el desarrollo de este programa ha sido el de Romance (1984) encaminado a promover el desarrollo moral a través de la educación física en la escuela elemental. No obstante, aunque en esencia se ha defendido en ambos

trabajos el mismo principio, es decir, el incremento del razonamiento moral a través de técnicas discursivas (diálogos y discusión de dilemas morales), las estrategias de trabajo han sido ligeramente diferentes, y los instrumentos de medida también han sido distintos, habiendo utilizado T.J. Romance el “Interactional Morality Testing Handbook” de Haan (1977) para evaluar el razonamiento moral antes y después de la intervención, mientras que nosotros hemos empleado el DIT de Rest (1986) para cumplir este mismo fin. El instrumento desarrollado por Haan presenta un carácter más cualitativo y subjetivo (a través de entrevistas), mientras que el DIT de Rest es un instrumento de medida más rígido a la vez que también más objetivo (cuestionario estructurado). Otra diferencia es que así como el DIT de Rest está compuesto por seis historias dilemáticas de contenido relacionado con la vida cotidiana, el test de Haan está formado por cuatro historias con dilemas, dos sobre la vida cotidiana y dos de contenido deportivo, utilizándose habitualmente dos jueces para determinar el índice de coincidencia en la valoración final del razonamiento moral. En todo caso, como vienen afirmando Pérez-Delgado y García-Ros (1991), Pérez-Delgado y cols. (1996) y Díaz-Aguado y Medrano (1995), el DIT de Rest ha sido y sigue siendo el instrumento actualmente más utilizado para medir el nivel de razonamiento moral de las personas, aunque hacen la salvedad de su menor pertinencia para edades demasiado infantiles, no pareciendo adecuado para alumnos menores de 12 años. Pero esto no debe llevar a confusión. El hecho de que la medida de los niveles de razonamiento moral deba hacerse con herramientas adecuadas a la edad de los sujetos, no significa que las técnicas de trabajo con dilemas y resolución de conflictos no puedan ser perfectamente válidas para todas las edades, incluso de 5-6 años, como ha contemplado B. Bredemeier en algunos de sus trabajos para elevar el razonamiento moral de los niños asistentes a un campamento deportivo de verano (Bredemeier y cols. 1986), y Díaz-Aguado (1989) para el desarrollo moral en el contexto del aula.

Otra cuestión a destacar es la consecución de una serie de efectos favorables que aunque no figuraban en el planteamiento de la hipótesis ni en el objetivo de la investigación, pueden considerarse efectos colaterales al programa de tratamiento. En este sentido, tras la intervención, se ha observado una importante mejora en aspectos sociales como la disciplina en la clase, el respeto entre los alumnos, la comunicación de los alumnos entre sí y de éstos con el profesor, y un clima más democrático en general, resultados también encontrados por Romance y cols. (1986). Estos autores consideran que la incorporación de actividades que incluyen diálogos como parte de la intervención constituye un factor de éxito en la efectividad del desarrollo estructural. Por eso, proponen el empleo de estrategias de

enseñanza que faciliten a los alumnos el desarrollo de sus habilidades para interactuar con los demás y alcanzar consensos en cuestiones morales.

La idea defendida por Romance y cols. da soporte a nuestros propios hallazgos, tanto en cuanto a los efectos colaterales observados, como cuando los alumnos manifiestan que una de las cosas que más les ha gustado del programa de intervención ha sido la posibilidad de intercambiar ideas entre ellos y de discutir y trabajar en grupo con ciertos compañeros de la clase con quienes apenas se relacionaban. Estos resultados no deben sorprendernos si recordamos que la teoría interaccionista del desarrollo moral (Haan, 1978), en la cual se basa este estudio, contempla los conflictos y desequilibrios morales, el diálogo y la recuperación de los equilibrios morales como elementos clave en todo programa destinado a promover el desarrollo moral.

A la vista de nuestros resultados, podríamos concluir afirmando que si los profesores de educación física se lo proponen, ocupando una pequeña parte de su tiempo de clase y, más concretamente, mostrando un decidido compromiso y una actitud positiva hacia el desarrollo de valores de sus alumnos, pueden conseguir que éstos mejoren su razonamiento moral y se predispongan más favorablemente a desarrollar comportamientos socialmente deseables. Lo que aún queda por demostrar es si realmente lo aprendido en la clase de educación física puede ser transferido al comportamiento en otras esferas de la vida diaria, o si como señalaban Bredemeier y Shields (1986) sigue existiendo una importante divergencia entre ambos campos.

Aportaciones y limitaciones de este programa de intervención.

Consideramos que una de las primeras aportaciones de este trabajo es haber abordado el tratamiento de la educación integral de la persona en las clases de educación física, procurando que éstas sean vistas como un ambiente igualmente apropiado que otras asignaturas para el desarrollo de valores sociales y personales en niños y adolescentes, desechando la idea de que los educadores físicos no tienen por qué ser agentes moralizadores. Nuestro punto de vista es que deben ser agentes educadores.

Por otro lado, consideramos importante el ser uno de los pocos trabajos que, en nuestro contexto más inmediato, se han ocupado de analizar la posibilidad de desarrollar el razonamiento moral de los alumnos en las clases de educación física, aunque bien es cierto que cada vez van apareciendo nuevas aportaciones que se acercan a este planteamiento, como son las propuestas de Barba y cols. (2003), Carranza y Mora (2003), López, Monjas y Pérez (2003), y Prat y Soler (2003). Sin embargo, aunque todos ellos sugieren técnicas y programas para el desarrollo de valores en las clases de educación física, salvo el primero, los demás no han

considerado como objetivo principal de su propuesta el desarrollo del razonamiento moral, sino otras diversas estrategias.

También puede considerarse otra aportación el intento de aproximar el razonamiento moral en el terreno físico-deportivo al razonamiento en la vida cotidiana, aspecto que como señalaban Bredemeier y Shields (1984) queda muy distante, considerándose el terreno físico-deportivo como un campo en el que “todo vale”, o al menos “son admitidos” comportamientos considerados inaceptables en la vida cotidiana.

En cuanto a las limitaciones, una de ellas es la falta de tiempo para la aplicación del programa de intervención. Hay que reconocer que las clases de educación física son escasas en número y en duración, por lo que no resulta fácil restarles aún más tiempo para implantar el programa, y precisamente uno de los aspectos negativos resaltados por los alumnos es que se les había quitado mucho tiempo de su práctica física habitual. No obstante, aquí cabe hacer una salvedad. No es lo mismo implantar un programa como éste, con la intención de medirlo y controlarlo científicamente, lo cual supone un mayor consumo de tiempo, que implantarlo sin tantos controles metodológicos. Es decir, una vez se ha demostrado que el programa puede aportar efectos favorables para el desarrollo del razonamiento moral de los alumnos, sería suficiente con utilizar unos pocos minutos de cada clase en la aplicación de alguna de las técnicas propuestas. Además, también puede aplicarse de forma ocasional, por ejemplo, cuando surja un conflicto en el desarrollo del juego o de la clase. Se ha podido comprobar que, normalmente, las actitudes manifiesten los educadores son suficientes para ejercer un poderoso influjo sobre los alumnos; por tanto, hay que partir del convencimiento del profesor de educación física o del entrenador deportivo sobre la validez e importancia de estas cuestiones para que sean incorporadas a la clase o el entrenamiento como técnica propia de trabajo y no como algo impuesto desde el exterior.

Otro aspecto a tener en cuenta es la necesidad de trabajar con dilemas que exijan un alto grado de compromiso moral, puesto que, como afirman Cantillo y cols. (2005), en la elaboración de dilemas debe haber algo que sea polémico y obligue a los alumnos a tomar decisiones morales que supongan un cierto coste. Además, como señalaba Wandzilak (1985), los dilemas deportivos no deben limitarse a una simple discusión, sino que deben convertirse en una experiencia de aprendizaje proactivo, que adicionalmente a la discusión incluyan análisis, consecuencias, implicaciones y pautas de actuación. Hay que reconocer que, a veces, más que con dilemas se ha trabajado con “supuestos”, los cuales no llegan a alcanzar el desafío moral que conllevan los dilemas, a pesar de que también aporten una

interesante carga de discusión y exigencia de toma de decisiones por parte de los alumnos y deportistas.

Un problema con el que probablemente se encuentre quien trabaje en el desarrollo de valores y del razonamiento moral, es la carga de subjetividad de los mismos y la necesidad de utilizar instrumentos de medida suficientemente sensibles para detectar los posibles cambios. Esto nos lleva a la propuesta de continuar desarrollando nuevos programas de intervención, o a seguir aplicando los ya conocidos en ambientes diferentes, para comprobar si los efectos observados en un contexto determinado son fruto de las características específicas de ese lugar, o pueden ser trasladados a nivel más general.

En todo caso, a la vez que debemos ser optimistas y pensar en los resultados positivos que pueden obtenerse aplicando las técnicas que hemos sugerido para el incremento del razonamiento moral en las clases de educación física, no podemos dejar de ser objetivos y reconocer que los educadores en general, y los educadores físicos en concreto, diariamente, se encuentran con una constante batalla frente a una serie de influencias negativas procedentes de los medios de comunicación y del deporte espectáculo que contradicen muchos de los principios que intentan enseñar en el aula o el gimnasio. Por tanto, conscientes de todo ello, entendemos que la educación física escolar debe asumir la función educativa que le corresponde y procurar proporcionar a los alumnos la formación integral deseable, planteamiento que últimamente viene siendo cada vez más aceptado por todos.

REFERENCIAS

- Antolín, L. (1997). *El desarrollo moral y el sistema de valores en la competición deportiva*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Barba, J., Barba, F.J. y Muriarte, D. (2003). Desarrollo moral en educación física. Una propuesta de dilemas morales a través de la actividad física y el deporte. *Efdeportes*, 61, <http://www.efdeportes.com/efd61/moral.htm>.
- Bredemeier, B. (1994). Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life. *Journal of sport & exercise psychology*, 16, 1, 1-14.
- Bredemeier, B y Shields, D. (1984). Divergence in moral reasoning about sport and life. *Sociology of Sport Journal*, 1, 348-357.
- Bredemeier, B. y Shields, D. (1986). Game reasoning and interactional morality. *The Journal of Genetic Psychology*, 147.2, 257-275.
- Bredemeier, B. y Shields, D.L. (1987). Moral growth through physical activity: A structural-developmental approach. En D. Gould y M.R. Weiss, (comp.),

- Advances in Pediatric Sport Sciences* (pp. 143-165). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Bredemeier, B.J. y Shields, D.L. (1996). Moral development and children's sport. En F.L. Smoll y R.E. Smith (eds.), *Children and youth sport: a biopsychosocial perspective* (pp. 381-401). Madison, Wis.: Brown y Benchmark.
- Bredemeier, B. J., 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, 212-220.
- Brown, A.K. (1992). *Moral reasoning, motivational orientation, sport experience, and participant conduct in sport*. Tesis Doctoral. University of Minnesota.
- Brown, R. (1974). Human values through sports: A physical education perspective. En R. Frost y E. Sims (Eds.), *Development of human values through sports*. Washington, DC: AAHPERD.
- Cantillo, J., Domínguez, A., Encinas, S., Muñoz, A., Navarro, F. y Salazar, A. (2005). *Dilemas morales. Un aprendizaje de valores mediante el diálogo*. Valencia: Nau Llibres.
- Carranza, M. y Mora, J.M. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Graó.
- Cruz, J.; Boixadós, M.; Valiente, L.; Ruiz, A.; Arbona, P.; Molons, Z.; Call, J.; Berbell, G. y Capdevila, LL. (1991). Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol. *Revista de Investigación y Documentación sobre las CC. de la E.F. y del Deporte*, 19, 80-99.
- Devís, J. (1992). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís y C. Peiró (eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados* (pp. 141-159). Barcelona: Inde.
- Díaz-Aguado, M.J. (1989). El conflicto como motor del desarrollo moral. En I.Etxebarria (dir.), *Perspectivas acerca del cambio moral. Posibles intervenciones educativas*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Díaz-Aguado, M.J. y Medrano, C. (1995). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.
- Eassom, S. (1995). Playing games with prisoner's dilemmas. *Journal of the philosophy of sport*, XXII, 77-92.
- Fraleigh, P. (1984). *Right actions in sport: ethics for contestants*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- 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, 247-255.
- Giebink, M. y McKenzie, T. (1985). Teaching sportsmanship in physical education and recreation: An analysis of interventions and generalization effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 167-177.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez, M. (1998). Desarrollo de valores en la educación física y el deporte. *Apunts*, 51, 100-108.
- 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.
- Haan, N. (1977). *A manual for interactional morality*. Unpublished manuscript.
- Haan, N. (1978). Two moralities in action contexts: Relationship to thought, ego regulation, and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 286-305.
- Haan, N., Aerts, E. y Cooper, B. (1983). Self and situation in everyday morality. Unpublished manuscript.
- Hahm, C.H. (1989). *Moral reasoning and development among general students, physical education majors, and student athletes*. Tesis Doctoral. University of Idaho.
- Hahm, C.H., Beller, J.M. y Stoll, S.K. (1989). *The Hahm-Beller Values Choice Inventory in the Sport Milieu*. The Centre of Ethics. Moscow: University of Idaho.
- Hellison, D. (1991). The whole person in physical education scholarship: Toward integration. *Quest*, 43, 307-318.
- Hellison, D. (1993). The Coaching Club. Teaching Responsibility to Inner-City Students. *JOPERD*, May-June, 66-70.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1997). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Horrocks, R. (1979). *The relationship of selected pro-social play behaviors in children to: Moral reasoning, youth sports participation, and perception of sportsmanship*. Tesis Doctoral. University of North Carolina at Greensboro.

- Horrocks, R. (1980). Sportmanship moral reasoning. *The Physical Educator*, 37, 208-212.
- Jantz, R. (1975). Moral thinking in male elementary pupils as reflected by perception of basketball rules. *Research Quarterly*, 46, 414-421.
- Kavussanu, M., Roberts, G.C. y Ntoumanis, N. (2002). Contextual influences on moral functioning of college basketball players. *The Sport Psychologist*, 16, 347-367.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pág. 347-480). Chicago: Rand McNally.
- López, V.M., Monjas, R. y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- Lumpkin, A. (1996). Living ethically. *Journal of interdisciplinary research in physical education*, 1, 1, 15-22.
- McHugh, E. (1995). Going 'beyond the physical': Social skills and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Abril, 18-21.
- Meakin, D. (1981). Physical education: An agency of moral education? *Journal of Philosophy of Education*, 15, 241-253.
- Miller, S.C., Bredemeier, B.J. y Shields, D.L. (1997). Sociomoral education through physical education with at risk children. *Quest*, 49, 114-129.
- Mosquera, M.J. (2004). *No violencia en el deporte y en la vida. Guía para docentes y personas interesadas*. A Coruña: Xunta de Galicia.
- Naples, R.J. (1987). *The discussion of sport-specific dilemmas to enhance the moral development of club sport participants*. Tesis Doctoral. Temple University.
- Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. (1995). *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Pérez-Delgado, E., Mestre, V., Frías, M.D. y Soler, M.J. (1996). *El cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest. Manual*. Valencia: Nau Llibres.
- Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte*. Barcelona: Inde.
- Preston, D. (1979). *A moral education program conducted in the physical education and health curriculum*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia.

- Rest, J.R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: Univ. to Minnesota Press, pág. 120-124.
- Rest, J. (1986). *DIT. Manual for the Defining Issues Test*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Romance, T.J. (1984). *A program to promote moral development through elementary school physical education*. Tesis Doctoral. University of Oregon.
- 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, 126-136.
- Shea, E. (1978). *Ethical decisions in physical education and sport*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Shields, D.L. y Bredemeier, B.J. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL, Human Kinetics.
- Stephens, D. (1993). *Goal orientation and moral atmosphere in youth sport: An examination of lying, hurting, and cheating behaviors in girls' soccer*. Tesis doctoral no publicada. University of California at Berkeley.
- Trepal, D. (1995). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En D. Blázquez (ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 95-112). Barcelona: Inde.
- Vivó, P. y Gutiérrez, M. (2003). El trabajo con dilemas, un buen recurso para el desarrollo de valores en el Deporte para Todos. *Actas del VII Congreso de Deporte para Todos*, pág. 459-466. Madrid: INEF.
- Wandzilak, T. (1985). Values development through physical education and athletics. *Quest*, 37, 176-185.
- Wandzilak, T., Carroll, T. y Ansorge, C.J. (1988). Values development through physical activity: Promoting sportmanlike behaviors, perceptions, and moral reasoning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 13-22.