

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
ESTUDI GENERAL

**EL DESARROLLO MORAL Y EL SISTEMA
DE VALORES EN LA COMPETICION
DEPORTIVA**



Tesis doctoral presentada por:

D. Luis Antolín Jimeno

Dirigida por:

Dra. Amparo Escartí Carbonell

Valencia, 1997

UMI Number: U607372

All rights reserved

INFORMATION TO ALL USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if material had to be removed, a note will indicate the deletion.



UMI U607372

Published by ProQuest LLC 2014. Copyright in the Dissertation held by the Author.
Microform Edition © ProQuest LLC.

All rights reserved. This work is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.



ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

D. 697470
L. 697496

UNIVERSIDAD DE VALENCIA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
BIBLIOTECA
Reg de Entrada nº 10.219
Fecha: 12-5-98
Signatura P.T.503

BID T 1517

A María José y Violeta

Quiero, en unas breves líneas, manifestar mi agradecimiento a las personas que han contribuido a que pudiera llevar a cabo esta investigación. En primer lugar a la Doctora Amparo Escartí , directora de la tesis, que tranquilamente y con firmeza me ha introducido en la investigación, abriendo un camino en mi propia trayectoria profesional de inestimable valor.

Fernando García, que ha ido un poco más lejos de la ayuda que le solicitaba, haciendo agradables los momentos de trabajo, por áridas que fueran las materias que se trataban.

He recibido otras muchas ayudas y apoyos para llevar a cabo este proyecto, a todos/as mi agradecimiento. Pero mi familia, María José y Violeta, que han derrochado un enorme caudal de comprensión, ayuda y cariño, lo han hecho posible.

índice

INTRODUCCION.....	13
CAPITULO I. MARCO TEORICO	17
1. Introducción al desarrollo moral	19
2. Concepto de desarrollo moral	22
3. El desarrollo moral en la práctica deportiva.....	25
4. Teorías sobre el desarrollo moral	33
4.1. La teoría sociocognitiva de Piaget.....	35
4.1.1. El estudio de Piaget	37
4.1.2 El juicio moral y las etapas de desarrollo moral según Piaget.....	38
4.2. El juicio moral en la teoría de Kohlberg.....	42
4.2.1. Elaboración del concepto de estadio	42
4.2.2. Los niveles de razonamiento moral	44
4.2.3. Definición de los estadios morales	46
4.2.4 Críticas a la teoría de Kohlberg.....	50
5. Los valores: Introducción.....	52
6. Concepto de valores	53
7. La teoría de los valores de Milton Rokeach	58
7.1. Orientaciones culturales en la interpretación de los sistemas de valores	62
7.2. Aportación al estudio de los valores de Schwartz	64
8. Deporte desarrollo moral y valores: Introducción.....	75
9. Estudios sobre desarrollo moral y valores en la práctica deportiva.....	79
9.1. Participación deportiva, razonamiento moral y valores: Diferencias por género.....	93
9.2. Participación deportiva, razonamiento moral y valores: Diferencias por edad.....	101
CAPITULO II. OBJETIVOS E HIPOTESIS.....	107
1. Objetivos	109
2. Hipótesis.....	109
CAPITULO III. METODO.....	111
1. Muestra.....	113
1.1 Justificación de los deportes seleccionados	114

Indice

2. Instrumentos	115
2.1. Cuestionario de problemas sociomorales (DIT).....	115
2.2. Escala de valores.de Schwartz	118
2.3. Escala de valores en el deporte.	119
2.4. Cuestionario de dilemas morales en el deporte	119
3. Procedimiento	122
CAPITULO IV. RESULTADOS	123
I VALIDEZ ESTADISTICA DE LOS INSTRUMENTOS	127
1. Propiedades psicométricas de la Escala de Valores	129
1.1. Análisis de la consistencia interna	129
1.2. Análisis descriptivo de las variables	133
2. Propiedades psicométricas del Cuestionario de Dilemas	
Morales en el Deporte	135
2.1. Análisis de la Consistencia Interna.....	135
2.2. Análisis factorial	138
2.3. Análisis descriptivo de las variables	140
3. Propiedades psicométricas del Cuestionario de Problemas	
Sociomorales (DIT)	141
3.1. Análisis de la Consistencia Interna	141
3.2. Análisis descriptivo de las variables	145
II. ANALISIS DE LAS DIFERENCIAS EN FUNCION DEL GRUPO, EL	
GENERO Y LA EDAD EN: LOS VALORES, EL NIVEL DE RAZONAMIENTO	
MORAL Y EL RAZONAMIENTO MORAL EN SITUACIONES DEPORTIVAS	
.....	149
1. Diferencias en los valores en función del grupo,	
del género y de la edad	151
2. Análisis diferencial por grupo, genero y edad en el	
Cuestionario de Dilemas Morales en el deporte	160
3. Análisis diferencial por grupo, genero y edad en el Cuestionario de	
Problemas sociomorales (DIT)	162

III. ANALISIS CORRELACIONAL Y ANALISIS DISCRIMINANTE.....	165
1. Análisis correlacional	167
2. Análisis discriminante.....	168
2.1. Grupos de la variable: “Jugar bien”	170
2.2. Grupos de la variable: “El triunfo”	172
2.3. Grupos de la variable: “El juego limpio”	176
2.4. Tipo de práctica deportiva.....	179
CAPITULO V. DISCUSION Y CONCLUSIONES.....	183
1. Discusión	185
1.1. Propiedades psicométricas	185
1.2. Diferencias de Valores entre adolescentes deportistas y no deportistas: diferencias por género y edad	187
1.3. Diferencias de Razonamiento Moral en el contexto deportivo entre adolescentes deportistas y no deportistas: diferencias por género y edad	189
1.4. Diferencias de nivel de Razonamiento Moral entre adolescentes deportistas y no deportistas: diferencias por género y edad	192
1.5. Relación entre los valores, el nivel de razonamiento moral y el Razonamiento Moral en el deporte.....	194
2. Conclusiones	195
BIBLIOGRAFIA	197
ANEXOS.....	219
1. Cuestionario de valores	221
2. Escala de Webb de valores morales en el deporte	225
3. Cuestionario de problemas sociomorales	226
4. Dilemas morales en el deporte.....	234

índice de tablas y figuras

CAPITULO I. MARCO TEORICO

Tabla 1. Etapas de desarrollo del juicio moral según Piaget	41
Tabla 2. Relación entre los estadios lógicos y morales.....	45
Tabla 3. Descripción de niveles y estadios. Teoría de Kohlberg.....	49
Gráfico 1. Tipos de valores	56
Tabla 4. Factores bipolares, Rokeach Values Survey	62
Gráfico 2. Representación de las relaciones estructurales propuestas entre tipos de valor. .	67
Gráfico 3 . Estructura teórica de las relaciones entre tipos motivacionales de valor	70
Tabla 5. Relaciones estructurales propuestas entre tipos de valor Schwartz (1990)	73
Tabla 6. Prioridad de los valores según el tipo de sociedad	74

CAPITULO III. METODO

Tabla 1. Distribución de frecuencias por categoría de la variable grupo.....	113
Tabla 2. Distribución de los grupos (deportistas no deportistas) por género	113
Tabla 3. Distribución de frecuencias por categoría de la variable práctica deportiva.....	114
Tabla 4. Distribución de frecuencias por categoría de la variable edad	114
Tabla 5. Relación entre los ítems y estadios de desarrollo moral.....	118
Tabla 6. Variables medidas e instrumentos utilizados	121

CAPITULO IV. RESULTADOS

1. Propiedades psicométricas de la escala de valores

Tabla 1. Análisis estadístico de las puntuaciones del test	129
Tabla 2. Consistencia interna de los datos	130
Tabla 3. Valores del error típico en quince intervalos de la distribución normal	130
Gráfico 1. Polígono de frecuencias en quince intervalos de la distribución normal.....	131
Tabla 4. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems	132
Tabla 5. Análisis descriptivo	133
Tabla 6. Nombre de las variables y elementos	134

2. Propiedades psicométricas del Cuestionario de dilemas morales en el deporte

Tabla 7. Análisis estadístico de las puntuaciones del test	135
Tabla 8. Consistencia interna de los datos	135

Tabla 9. Valores del error típico en quince intervalos de la distribución normal	136
Gráfico 2. Polígono de frecuencias en quince intervalos de la distribución normal.....	136
Tabla 10. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems.....	137
Tabla 11. Análisis factorial de Componentes Principales con rotación Varimax	139
Tabla 12. Análisis descriptivo.....	141

3. Propiedades psicométricas del Cuestionario de problemas sociomoraes (DIT)

Tabla 13. Análisis estadístico de las puntuaciones del test.....	142
Tabla 14. Consistencia interna de los datos.....	142
Tabla 15. Valores del error típico en quince intervalos de la distribución normal.....	143
Gráfico 3. Polígono de frecuencias en quince intervalos de la distribución normal.....	143
Tabla 16. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems.....	144
Tabla 17. Nombre de las variables y elementos.....	145
Tabla 18. Análisis descriptivo. Puntuación D.....	146
Tabla 19. Análisis descriptivo. Puntuación P	146
Tabla 20. Análisis descriptivo. Escala A, M, A% y M%	147

ANALISIS FACTORIAL

1. Diferencias en los valores en función del grupo, del género y de la edad.

Cuestionario de valores

Tabla 21. Diferencias en función del grupo, Género y Edad de la variable Autodirección. .	151
Tabla 22. Diferencias entre pares de medias en Autodirección de las tres edades	151
Tabla 23. Diferencias en función del Grupo, Género y Edad de la variable Universalidad. .	151
Tabla 24. Diferencias en función del Grupo, Género y Edad en la variable Benevolencia. .	153
Tabla 25. Diferencias entre pares de medias en Benevolencia de las tres edades.....	153
Tabla 26. Diferencias en función del grupo, Género y Edad en la variable Tradición.....	153
Tabla 27. Diferencias en función del Grupo, Género y Edad en la variable Conformidad. .	154
Tabla 28. Medias en Conformidad de los Grupos y del Género	154
Tabla 29. Diferencias entre pares de medias en Conformidad de Grupo y de Género.....	155
Figura 1. Representación gráfica del efecto de interacción.....	155
Tabla 30. Diferencias en función del Grupo, Género y Edad en la variable Seguridad	155
Tabla 31. Medias en Seguridad de los Grupos y Género	156
Tabla 32. Diferencias entre pares de medias en Seguridad por Grupos y Género	156
Figura 2. Representación gráfica del efecto de interacción.....	156

Indice

Tabla 33. Diferencias en función del Grupo, Género y Edad en la variable Poder	157
Tabla 34. Medias en Poder por Género	157
Tabla 35. Diferencias en función del Grupo, Género y Edad en la variable Logro	157
Tabla 36. Medias en Logro de los Grupos y del Género.....	158
Tabla 37. Diferencias en función del Grupo, Género y Edad en la variable Hedonismo....	158
Tabla 38. Medias en Hedonismo por Edad y Género	158
Tabla 39. Diferencias entre pares de medias en Hedonismo de las tres edades.....	159
Tabla 40. Diferencias en función del Grupo, Género y Edad en la variable Estimulación ..	159
Tabla 41. Diferencias entre pares de medias en Estimulación de las tres edades	159
2. Análisis diferencial por grupo, género y edad en el Cuestionario de dilemas morales en el deporte	
Tabla 42. Diferencias en función del Grupo, Género y Edad en la variable Honestidad....	160
Tabla 43. Medias en Honestidad de los Grupos y del Género.....	161
Tabla 44. Diferencias en función del Grupo, Género y Edad, en la variable Justicia.....	161
Tabla 45. Medias en Justicia por Género.....	161
3. Análisis diferencial por grupo, género y edad en el Cuestionario de problemas sociomorales (DIT)	
Tabla 46. Diferencias en función del Grupo, Género y Edad en la variable D, Estadio post-convencional.....	162
Tabla 47. Diferencias entre pares de medias en Puntuación D de las tres edades	163
Tabla 48. Análisis de las diferencias en función del Grupo, Género y Edad en la puntuación P.	163
Tabla 49. Medias en Puntuación P% del Grupo y del Género	163
Tabla 50. Diferencias entre pares de medias en Puntuación P de los Grupos y del Género	164
Figura 3. Representación gráfica del efecto de interacción.....	164
 ANALISIS CORRELACIONAL Y DIFERENCIAL	
1. Análisis correlacional	
Tabla 51. Correlaciones entre las variables	168
2. Grupos de la variable: "Jugar bien"	
Tabla 52. Medias de los grupos en las variables discriminadoras.....	170
Tabla 53. Funciones discriminantes canónicas.....	171

3. Grupos de la variable: “El triunfo”

Tabla 54. Medias de los grupos en las variables discriminadoras.....	172
Tabla 55. Funciones discriminantes canónicas.....	173
Tabla 56. Pesos tipificados para la función discriminante	173
Tabla 57. Saturaciones de las variables en las funciones.....	174
Tabla 58. Centroides de cada grupo	175
Tabla 59. Predicciones de la función discriminante.....	175

4. Grupos de la variable: “El juego limpio”

Tabla 60. Medias de los grupos en las variables discriminadoras	176
Tabla 61. Funciones discriminantes canónicas.....	177
Tabla 62. Pesos tipificados para la función discriminante	177
Tabla 63. Saturaciones de las variables en las funciones.....	178
Tabla 64. Centroides de cada grupo	178
Tabla 65. Predicciones de la función discriminante.....	179

5. Tipo de práctica deportiva

Tabla 66. Medias de los grupos en las variables discriminadoras	180
Tabla 67. Funciones discriminantes canónicas.....	180
Tabla 68. Pesos tipificados para la función discriminante	181
Tabla 69. Saturaciones de las variables en las funciones.....	182
Tabla 70. Centroides de cada grupo	182
Tabla 71. Predicciones de la función discriminante.....	182

INTRODUCCION

En la presente tesis doctoral se realiza una investigación sobre la influencia de la práctica deportiva en el desarrollo del razonamiento moral y los valores de los adolescentes, con la intención de contribuir con un estudio empírico a aclarar el tópico, frecuentemente cuestionado, de que el deporte es un excelente ámbito para el desarrollo del carácter.

Pocas investigaciones han encontrado evidencias empíricas de que la competición desarrolle el carácter (Oglivie y Tutko, 1971). Es más, sí que existen pruebas de que en el ámbito del deporte, los deportistas razonan con principios morales diferentes a los que utilizan en la vida diaria, mostrándose más egoístas y agresivos (Bredemeier, 1985). Estos resultados que muestran una baja orientación prosocial en los juicios de los deportistas sobre el deporte, han hecho pensar a algunos investigadores que la participación en la competición deportiva podría afectar el nivel de razonamiento moral de los adolescentes.

Como expondremos en la investigación, existen numerosos estudios que analizan la relación entre la práctica deportiva y el desarrollo del razonamiento moral y los valores, pero la mayor parte se han llevado a cabo en Estados Unidos, Canadá y Gran Bretaña (Fernández, 1992), por lo que la investigación está muy orientada en una sociedad determinada.

Para conocer cuáles son los valores predominantes de los adolescentes de nuestra sociedad, tanto en valores sociales como en valores propios del deporte, sí éstos se modifican en función de la participación en deporte y si por esta participación se producen cambios o retrasos en el razonamiento moral de los jóvenes deportistas, hemos desarrollado este trabajo, que se enmarca en la investigación en psicología del deporte que lleva a cabo la Facultad de Psicología. Intentamos además conocer si existen diferencias por razón del género o de la edad de los adolescentes.

En este trabajo abordamos en primer lugar una revisión teórica de las principales teorías de desarrollo moral, centrándonos en los estudios de Piaget (1896-1980) y en la teoría de Kohlberg (1927-1987). Para analizar la percepción que los jóvenes tienen de los valores, nos hemos basado en los estudios de Rokeach (1973-1979) y en el modelo estructural de valores individuales y culturales propuesto por Schwartz (1987-1990). En este marco teórico, hacemos una revisión de lo que el estudio de los valores y el desarrollo moral ha supuesto en los estudios de psicología social aplicada al deporte.

A continuación exponemos los objetivos de la investigación y el capítulo con el método utilizado para llevarla a cabo, en el que se incluye la descripción de la muestra y los instrumentos empleados.

En el capítulo dedicado a los resultados abordamos los siguientes análisis: la validez estadística de los instrumentos utilizados, el análisis diferencial de las distintas variables utilizadas y un análisis correlacional y discriminante de las variables que aparecen en este estudio.

Por último exponemos las principales conclusiones de la investigación.

CAPITULO I
MARCO TEORICO

1. Introducción al desarrollo moral

La preocupación por lo moral parte de una preocupación lógica por el comportamiento humano en el ámbito de la sociedad. Baldwin, en 1897 fue el primer psicólogo que estudió el fenómeno moral en el contexto de la psicología social, más tarde otros psicólogos, (Bovet, 1812; Piaget, 1932; Siegal, 1982; Broughton, Freeman-Moir, 1982; Carpintero, Peiró, 1977) continuaron sus estudios, que habían caído en el olvido (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991).

Preguntado Lawrence Kohlberg (1927-1987) por qué se ha despertado el interés por el desarrollo moral, que prácticamente había desaparecido desde 1930, explicaba que la respuesta puede darse desde dos prismas. Desde el prisma del conservador, que entiende que este interés es una reacción al declive de la moralidad tradicional o desde el prisma de quienes sustituyeron su fe en los principios de justicia por la fe en la tecnología, en las ciencias sociales y físicas y en la manipulación política racional como instrumentos de progreso social, y que han redescubierto la existencia de principios morales detrás de los planteamientos progresistas, como son los principios de justicia y de igualdad. En ambos casos la desilusión y el desencanto ha despertado la conciencia de que es necesario tener fines morales y principios de acción coherentes con ellos, y concretar estos fines en la educación (Hersch, Reimer y Paolitto, 1984; cita en Pérez Delgado y García Ros, 1990).

La mayor aportación al estudio del desarrollo moral, en un primer momento, fué efectuada por autores extranjeros, aunque las obras clásicas de psicología moral, desde fines del siglo XIX, hasta los años treinta de nuestro siglo, han sido traducidas al castellano en la misma proporción que en otras lenguas. Como monografías representativas: Baldwin (1905), Compayré (1905; 1909), Durkheim (1925) y Piaget (1932). Desde la guerra civil española, hasta la década de los setenta, son representativas las siguientes : Brentano (1941), Caruso (1949), Fromm (1953), Nuttin (1956), Ey (1957), Baruk (1960), Neumann (1960), Grinberg (1963), Erikson (1967), Börkman (1968). Del período de la década de los setenta y de los ochenta, se puede citar a: Szasz (1971; 1985), Wrigth (1974) Kohlberg (1975; 1978; 1981; 1982; 1987; 1989), Kay (1976; 1977), Peters (1984), Bandura (1987), Blasi (1989), Selman (1989) y Turiel (1984; 1989).

En lo que se refiere a la producción original en lengua española, en referencia a la psicología moral empírica, y remontándonos a los orígenes, la primera información que tenemos es que Fuster (1930), bajo la supervisión de Mira y López, desarrolló una tesis doctoral, de corte claramente experimental, sobre la psicología del delincuente, centrada en los aspectos morales del problema (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991).

Tras la guerra civil, se produce un vacío importante en el desarrollo de la investigación y no vuelve a tomarse el tema de la psicología moral, hasta finales de la década de los cincuenta, en que Rodríguez (1958), hace una revisión experimental de la psicología de Piaget sobre el juicio moral del niño. En España las ciencias de la educación, las referencias a lo moral, simplemente se suprimieron por miedo a "la moralina" (Jordán y Santolaria, 1987), ocupándose apenas la psicología de este tópico, hasta el extremo de que las editoriales españolas, al presentar traducciones de obras extranjeras, llegaron en ocasiones, a suprimir el capítulo específico. Afortunadamente el interés de los psicólogos españoles por los estudios dedicados a este tema va en aumento.

Es en junio de 1985, cuando se produce un hecho importante, institucionalmente hablando. Convocado por Esperanza Guisan, se reúne en Santiago de Compostela, el I Congreso Nacional sobre el Derecho al Desarrollo Moral del Niño. La convocatoria tiene el efecto de comenzar a generar estudios sobre lo moral, recogiendo perspectivas filosóficas, educativas y psicológicas. Sobre todo, se busca que esta preocupación por estudiar "lo moral", desde distintas disciplinas, desemboque en una adecuada educación moral en consonancia con la altura de los tiempos (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991). Por esas mismas fechas, las instituciones universitarias encargadas de la pedagogía, se reúnen en un congreso para abordar, a nivel científico, el problema de la educación moral (Jordán y Santolaria, 1987). A un nivel más práctico y operativo, y a la espera de la nueva Ley Educativa, en los organismos competentes de las distintas comunidades autónomas, se hacen ensayos de programación curricular para la enseñanza de la ética (Adell, 1987).

La preocupación por lo moral se centra en los juicios morales y los valores. Cómo se estructura el razonamiento moral, cómo se desarrolla, cómo se hace la selección de valores imperantes en la sociedad, cómo se puede acceder a la educación moral y a partir de qué actividades o

planteamientos. Estas, es evidente, son cuestiones que se plantean como fundamentales en el seno de cualquier sociedad.

Desde la década de los sesenta hasta la fecha, la necesidad del estudio del desarrollo moral ha sido reconocida por las diversas tendencias de la psicología, estando en creciente expansión en los países que se encuentran en primera línea de investigación.

Actualmente, los manuales de psicología evolutiva o educativa de producción nacional, introducen un capítulo sobre desarrollo moral. Es afortunadamente imposible nombrar a todos los autores y manuales que siguen esta pauta: Rodrigo (1985), Drudis (1985), Marches (1986), Beltrán (1986), Delval (1990, 1994), Gonzalez Lucini (1990), Escamez (1986, 1989), lo cual, era impensable hasta ese momento, pero ya era habitual en la literatura psicológica anglosajona, desde comienzos de los años setenta.

El impulso que se deriva del desarrollo de la psicología moral, y de la génesis de los valores en otros países, estimula la urgencia de hacer lo propio en el nuestro, en el que aparecen cada vez más numerosas investigaciones, desde diversos puntos de vista y campos, por nombrar los más próximos y significativos: Pérez-Delgado (1985; 1986a; 1986b; 1989), Camps (1990, 1994), Molpeceres (1991), Musitu y colaboradores (1991, 1994), Escartí, (1993), Gutierrez (1994, 1995), etc.

A partir de la segunda mitad de los años ochenta, se añade la novedad de la investigación empírica en el área de lo moral, gracias principalmente, a la utilización del Cuestionario sobre Problemas Sociomorales de Rest (1979), (Pérez-Delgado y colaboradores, 1990; Pérez-Delgado, Gimeno y Oliver, 1989; Maceira, 1990; Zanón 1993)

Por último, debemos señalar como la preocupación por lo moral y sus consecuencias se ha hecho evidente en actividades humanas que son socialmente relevantes, como es el caso del deporte, y que esta preocupación ha hecho que en este campo de estudio (el desarrollo moral en el deporte), la investigación sea cada vez más relevante, como lo demuestran los numerosos autores que se ocupan de esta manifestación de la moralidad (Webb, 1969; Tutko, 1971; McIntosh, 1979; Lee, 1990; Bredemeier, Weiss y Shields 1983-1996; etc.).

2. Concepto de desarrollo moral

El interés por describir el concepto de desarrollo moral constituye una preocupación evidente en nuestra sociedad. Se han construido numerosas teorías intentando definir la moralidad y explicar el desarrollo moral, aunque la mayoría de estas teorías también describen otros fenómenos de las relaciones humanas. Las siguientes discusiones y análisis centran algunas de cuestiones relacionadas con el desarrollo moral.

Una primera aproximación intuitiva a la idea de moral, nos llevaría a hablar del bien y del mal, de la justicia, de lo correcto y del bienestar. Pero no es sencillo generalizar una definición del concepto, porque todos estos temas son susceptibles de ser interpretados de distinta manera, ¿Es lo mismo la justicia para unos y para otros?, ¿está relacionada la bondad con la felicidad o el bienestar?.

La complejidad de las cuestiones que plantea la idea de moral hace que varias disciplinas se hayan aproximado a este concepto, definiéndolo desde distintos puntos de vista. Veamos algunos:

- " Lo que no cae bajo la jurisdicción de los sentidos, por ser de la apreciación del entendimiento o de la conciencia."

- " Aquello que no concierne al orden jurídico, sino al fuero interno o al respeto humano."

- " Conjunto de reglas de conducta propuestas por una determinada doctrina o inherente a una determinada condición."

- " Doctrina que trata de la acción humana y que analiza o establece las leyes que deben regirla."

- " Ciencia que trata del bien en general y de las acciones humanas en orden a su bondad o malicia."

- " Conjunto de facultades del espíritu, por contraposición a lo físico."

(Recogidos por Pérez-Delgado y García-Ros, 1991).

La preocupación por lo moral en nuestra sociedad, no con poco esfuerzo, se ha librado de la presión del concepto de moral religiosa para pasar a formar parte de una preocupación que afecta al conjunto de la sociedad civil: la pérdida o el cambio de valores. Aranguren (1990) llama la atención sobre la "desmoralización" como problema de la sociedad actual. Y con este término se refiere, no sólo a una pérdida de sentido de

la vida, al no reconocer valores sociales, sino que también quiere explicar la falta de recursos morales para afrontar las nuevas situaciones.

A partir de la aproximación a la moral como una conducta de los individuos respecto a los demás, regulada por normas sociales de índole general, la psicología social interviene en la consideración de la moralidad, con un planteamiento sencillo, explicitado entre otros por Hoffman (1983); según el cual, la moralidad es la parte de la personalidad del sujeto que más claramente explicita el vínculo entre las necesidades personales del individuo y las obligaciones sociales. Delval y Enesco (1994) explican que podría admitirse la moral como un conjunto de normas más generales que regulan la conducta de los individuos respecto a los otros.

Estas consideraciones sobre las características de la moral en el ámbito de la psicología, ponen en relación el desarrollo de la moral con el establecimiento de una escala de valores, que será lógicamente, la que predomine en la sociedad. Y aunque el tema de valores lo trataremos específicamente en otro apartado, es necesario referirse ahora a la relación entre los valores y el concepto de moral.

Los valores entendidos como "ideas que conducen a la persona a actuar y relacionarse con los otros de una forma determinada. Son asumidos por voluntad propia y constituyen una pauta que orienta la vida del individuo y da sentido a cualquier decisión que tome, al margen de las respuestas del entorno, de las opiniones e incluso de las posibles críticas que pueden suscitar" (Comellas, 1992). Estos valores pueden ser el producto de actitudes y comportamientos y entre ellos se pueden diferenciar los valores morales, que es cuando nos referimos a aquellos que se consideran no sólo deseables sino imprescindibles por su implicación tanto en el marco de unos criterios morales positivos, como por el hecho de que pueden responder a unas consideraciones sociales generales que los hacen deseables.

Estos valores de orden moral, surgen para armonizar los distintos intereses de los individuos (Candocia y Roig, 1992), son susceptibles de ser desarrollados en el contexto de prácticas sociales y el razonamiento, ya que la moralidad empieza en el ámbito de la interacción social, y es un ejercicio voluntario que responde al ejercicio autónomo de la libertad.



A diferencia de los valores que constituyen el estilo de vida, los valores morales han de ser más permanentes y responder a unas consideraciones generales:

- 1.- Han de ser compartidos y reconocidos por otros.
- 2.- Se adquieren conscientemente y de forma comprometida.
- 3.- Se asocian a una idea del bien común.
- 4.- Implican las emociones.
- 5.- Se pueden abstraer de la práctica que los comportan.

Volviendo sobre la intención de aproximarnos al concepto de moral, existe la tendencia entre varios autores de describir la moralidad, como la internalización de procesos por los que la conducta es dirigida por criterios internos en ausencia de refuerzos externos. Este concepto es coherente con la idea de que la conducta moral, tiene que ser realizada sin coerción. La idea de internalización, subraya que la moralidad incluye necesariamente un sistema de autonomía o autogobierno personal, como acabamos de señalar. Evidentemente, un aspecto del desarrollo moral consiste en que la persona está cada vez más independiente de presiones y de tentaciones de la situación inmediata, y puede conducirse por proyectos a largo plazo y objetivos asequibles. La conducta internalizada es descrita, de ordinario, como aquel modelo de conducta que originariamente se estableció por presiones externas, y que más tarde, subsiste en ausencia de éstas (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991). Tanto el psicoanálisis como las teorías del aprendizaje defienden este proceso en el desarrollo moral.

En el proceso de interiorización que caracteriza al desarrollo moral, hay tres componentes principales, a saber :

-Primero, conformidad con la regla moral o resistencia a la tentación.

-Segundo, emoción de la culpa, es decir, las reacciones autocríticas y de ansiedad después de transgredir los modelos culturales. Tanto las teorías psicoanalíticas, como las del aprendizaje, sitúan en la culpabilidad, el motivo básico de la moralidad.

-Tercero, en el proceso de internalización inmanente al desarrollo moral interviene, también, la capacidad de hacer juicios o razonamientos para justificar la conducta moral (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991).

La teoría del desarrollo estructural defiende la formación de la conciencia moral a través del contacto con el medio ambiente social y la personalidad del individuo. De acuerdo con Haan (1977), el juicio moral

es muy importante en el contexto social. Su definición de acto moral es como conducta, que tiene impacto positivo en lo físico o psicológico de uno o más individuos. Esta teoría está basada en el concepto de que la moralidad se logra a través de un balance moral (equilibrio o comparación) que está a la vez de acuerdo con las partes, este balance (equilibrio) es logrado a través del dialogo si va dirigido hacia un principio universal de justicia. Haan (1977) cree que las resoluciones morales son aplicables al contexto específico de la situación. Su investigación sugiere que el crecimiento moral es contingente sobre la presencia de numerosos factores: la experiencia debe ser interpersonal, los participantes deben percibir su independencia y tener la oportunidad de hablar y negociar, (Naples, 1987).

Se pueden observar en esta definición diversos elementos que en psicología se han utilizado para conocer el desarrollo moral de las personas:

- El impacto positivo en los demás.
- La busca de acuerdo en una norma de carácter universal.
- La independencia o la libertad en la forma de reestructurar el razonamiento.
- Los intereses de los demás por delante de los propios.
- La reflexión sobre la justicia.
- Ser una experiencia común, poderse poner en el lugar del otro.

En este contexto y con estas premisas nos aproximamos a un concepto de desarrollo moral sustentado en la idea del crecimiento de la habilidad de los individuos para distinguir entre lo correcto y lo incorrecto, desarrollar un sistema de valores éticos y aprender actos morales.

3. El desarrollo moral en la práctica deportiva

En la investigación psicosocial, tradicionalmente se ha destacado el valor formativo del deporte, así algunos trabajos han analizado el papel de las actividades físico-recreativas como inductoras del autocontrol. En esta línea de trabajo, Harris (1976) informa que las personas adultas que realizan ejercicio físico de forma regular son más productivas en el trabajo, más activas, están más relajadas, tienen un mejor concepto de sí

mismas y niveles más bajos de tensión psicológica que las personas sedentarias. En este mismo sentido, cuando los educadores, padres y profesores animan a los jóvenes a participar en deporte, lo hacen para mejorar la formación de sus pupilos y educandos.

Las clases de Educación Física y la competición deportiva (y con ella el entrenamiento deportivo), tanto en el seno escolar como en el deporte escolar, fueron introducidos en el Currículo Británico y Americano buscando los siguientes objetivos: a) promover la salud de los jóvenes, b) socializar al joven en las destrezas deportivas y c) enseñar valores y rasgos de comportamientos (García, 1993).

Sin embargo, la noción de que la participación en programas deportivos organizados produce buenos ciudadanos, estimula el desarrollo moral y otros rasgos relacionados con el buen carácter no está constatado. Aunque ello no quiere decir que no podamos esperar efectos beneficiosos de la participación en un programa deportivo, pero ni estos beneficios son tantos ni existe una relación inmediata entre participación deportiva y desarrollo moral (Coakley, 1982 y 1988 y Bredemeier, 1985).

Lo que nos importa en estos momentos, y que podría ser un buen punto de partida, es que las conductas deportivas, como conductas con una participación predominantemente física que son, no se producen sólo en base a los factores técnicos y de rendimiento de los individuos, sino que en su desarrollo necesariamente se presentan factores de orden cognitivo, afectivo, social y moral (Vázquez, 1989). Aunque estos factores no supongan, por el hecho de existir, consecuencias formativas siempre positivas.

En esta línea de considerar el deporte como influyente en la formación de la personalidad de los individuos, hay que llamar la atención de cómo en la escuela secundaria, el deporte es parte integral de la subcultura de la juventud, y los estudiantes, padres y profesores lo valoran mucho. Los deportistas dan testimonio de que su interés fue despertado en la etapa de formación secundaria, donde tanto estudiantes como profesores piensan que el deporte es una de las actividades más importantes en la formación de los alumnos. En esta etapa escolar, que coincide con la adolescencia, la integración en el deporte junto a sus iguales, proporciona la oportunidad de ser sujetos activos y pasivos en los procesos de toma de decisiones dirigir u obedecer, experimentar el éxito, el fracaso, el rechazo y el poder, en una dinámica de gradual variación de

valores y de intereses a medida que el miembro del grupo madura. En el grupo, en este caso deportivo, el individuo puede introducir valores diferentes, nuevas oportunidades y distintos intereses, (García, 1993).

Según Haan, (1984) los deportes escolares bien organizados son una herramienta ideal de aprendizaje para promover el desarrollo cognoscitivo, moral y espiritual, afirmación con la que aún estando de acuerdo "a priori", nos deja una propuesta de reflexión, ¿a qué se refiere ese "bien organizado"? Devís (1994) aborda desde varios puntos de vista esta cuestión sobre lo que podrían ser unos "juegos deportivos escolares bien organizados", e incluye entre sus conclusiones la idea de comentar el desarrollo de la competición haciendo referencia, entre otros temas, a aspectos estéticos y morales, es decir, ir más allá de los resultados o incidencias tácticas. Con esta misma intención se propone la intervención del profesor para abordar aspectos de orden moral y de comprensión de la dinámica de la competición (Meakin 1981; Elliott, 1990). Hall (1981) afirma que la exposición de los participantes en competiciones deportivas a una alta exigencia de toma de decisiones morales, mejora el nivel de razonamiento moral en situaciones sociales generales y recomienda a los entrenadores que fortalezcan esa relación. Diversos autores proponen presentar a los deportistas dilemas morales relativos a la honradez, la belleza del juego o la imparcialidad (Weiss y Bredemeier, 1986; Romance, Weiss y Bokoven, 1986.). En todas estas propuestas, se manifiesta confianza en el potencial formativo del juego deportivo, pero se parte de la duda de que la configuración actual del deporte de competición pueda promover el desarrollo moral por sí mismo, y por tanto se necesita un considerable esfuerzo para que la relación entre participación y desarrollo moral sea positiva. De hecho, las investigaciones de estos autores indican la débil, incluso nula relación directa entre práctica deportiva y desarrollo moral y de los valores.

No es nueva la polémica que se genera alrededor del valor formativo en valores y razonamiento moral de la competición deportiva. Berryman (1975), relata como en los años treinta de este siglo, el sistema escolar americano dejó de organizar competiciones deportivas en las escuelas por considerar poco recomendable su influencia en los jóvenes.

Goodger y Jackson (1985), en su estudio sobre las actitudes de los jóvenes entrenadores de fútbol (se refiere al "soccer", que es como se llama en Estados Unidos al fútbol), encontraron que sobre un tercio

opinaba que se debería prohibir el juego sucio, pero al mismo tiempo apoyaban o justificaban la realización de faltas durante el desarrollo del juego, cuando se cometían con el fin de obtener ventaja. Esto indica un grado de regresión moral por parte de aquellos que adoptan dicha posición negando la responsabilidad personal de sus propias acciones (Lee, 1990).

Si se indaga un poco en algunos comportamientos poco claros, como la comisión de faltas para sacar ventajas, o para engañar al árbitro, en todo caso para conseguir la victoria como el bien máspreciado del enfrentamiento deportivo, es frecuente que aparezca el razonamiento, según el cual el deporte es el reflejo de la realidad, teoría según la cual la vida es una competición en la que sobreviven los más aptos. Esta forma de entender la competición y sus efectos es fácil encontrarla en los medios de comunicación y en la información deportiva, donde hay numerosas referencias a conflictos, trampas, violencia y uso de drogas. Estas noticias, generalmente referidas al deporte profesional y de alto nivel, inevitablemente forman parte del modelo que es el deporte y los deportistas para el que empieza en la práctica de la competición, ya que en muchos jóvenes el interés por el deporte se origina a partir de los medios de comunicación social, y para algunos, su contacto con el deporte no pasa del hecho de ser espectadores, actitud en la cual reciben las influencias de lo que pasa en las canchas, en las gradas o lo que glosan los comentaristas deportivos. De esta manera, los comportamientos que eran inherentes al deporte profesional se extrapolan a los jóvenes, que con mucha frecuencia se les educa en una actitud competitiva que cifra el resultado como la única meta y expresión del éxito. Es habitual que al glosar el deporte se exalte todo lo que tiene de lucha noble, de esfuerzo generoso y desinteresado, pero la competición es muy exigente, y la necesidad de vencer y las presiones externas e internas para conseguirlo imponen tomas de decisiones que no tienen mucho que ver con valores deseables. Para muchos deportistas involucrados en deportes de competición, la necesidad de victoria es tan imperiosa, a todos los niveles, que se olvidan de cualquier otra consideración.

Estos comportamientos han empezado a cuestionar al deporte como una actividad válida para el desarrollo moral y de los valores morales. No es de extrañar que produzca preocupación la contaminación del deporte juvenil por la aparición de conductas inmorales que se producen en el

deporte profesional y que son motivo de amplia difusión, ya que el deporte ha llegado a ser una de las más influyentes instituciones de nuestra sociedad.

La estructura del juego deportivo cobra vida por las elecciones individuales y las estrategias de los participantes. El amplio surtido de reglas deja a menudo un amplio margen a la toma de decisiones y a su interpretación. El desarrollo de un juego deportivo es interpretable desde multitud de puntos de vista, en función de la asunción de responsabilidades y toma de decisiones individuales. Se diría que es más apasionante un juego y que da más argumentos para hablar de él, cuanto más ambiguas son las normas y más interpretaciones se pueden hacer de los sucesos que en él ocurren. Al final, un juego se caracteriza por la ejecución de acciones individuales y colectivas, pero también por los cálculos y las emociones de cada jugador, de su audacia o su reticencia, de su agresividad o su serenidad (Carratalá, 1996). Por estas razones, los individuos involucrados en actividades deportivas, han de tomar continuamente decisiones para elegir las acciones que van a emprender, tanto en función de elegir la mejor opción técnica o táctica, como en función de su comportamiento en los procesos psicosociales como son el juego limpio, cortesía, revanchismo, cooperación. Se diría, que para entender algunos encuentros deportivos, a veces es más provechoso analizar estos procesos psicosociales que los técnicos. En este sentido el terreno de juego es un auténtico laboratorio donde las decisiones morales aparecen con gran frecuencia y donde se pueden observar con gran detenimiento.

Estas consideraciones son más importantes dada la importancia actual del deporte en la sociedad. En las últimas décadas, la extensión del asociacionismo deportivo se ha incrementado, tanto en número como en implicación de los participantes. Según Martens (1976) se puede calcular entre dieciséis y veinte millones el número de participante en deportes que se encuentra entre las edades de seis y dieciséis años. Estos datos muestran la gran incidencia que tiene el deporte en la vida de los chicos y este fenómeno de expansión, sin duda también ha facilitado la llegada del deporte a un espectro más amplio de las capas sociales, por lo que es más trascendente su influencia.

Pero el mundo del deporte está cada vez más interesado en el logro del éxito y en el establecimiento de la superioridad, y es habitual pensar

que si se diera la prioridad durante la práctica deportiva al juego limpio a la honestidad o a la cortesía, se podrían poner en peligro los niveles de éxito, por lo que las decisiones morales quedan relegadas a un plano secundario en la competición deportiva (Lee, 1990). En la actualidad se puede constatar con sorpresa y perplejidad el desprecio a las normas y el interés creciente por los programas deportivos de los jóvenes que ponen únicamente énfasis en el triunfo y prestan muy escasa atención al disfrute y al juego limpio en el deporte (Lee, 1990). Esta evidencia, que es empírica en los países donde se ha investigado sobre el desarrollo moral en el ámbito del deporte, se corresponde con una preocupación generalizada de los profesionales de la educación física ante la falta de planteamientos morales que existen en la competición deportiva, preocupación que debe ser confirmada por estudios e investigaciones.

El deporte está organizado y dirigido en varios contextos diferentes, tales como negocios, recreación y educación y estos diferentes caminos de organizar y dirigir el deporte están reflejados en los diferentes propósitos fundamentales de los diversos contextos: en los negocios, el deporte es organizado y dirigido para optimizar los beneficios, mientras que en el deporte de recreación, el foco principal es la diversión y la integración personal. Acorde con esto, el contexto en el cual aparezca el deporte, tendrá relación con unos valores particularmente enfatizados. Esta contradicción en la consideración de los valores que trasmite el deporte ha sido manifestada desde hace muchos años por múltiples educadores y pensadores: "Según la manera de concebir el deporte, se desarrollará la voluntad, la energía moral, el valor, la iniciativa, la sociabilidad, la suavidad de costumbres, o la vanidad, el egoísmo, el automatismo mecánico, la brutalidad y la avidez" (Demeny, 1917). Esta multiplicidad de valores posibles del deporte, puede ser origen de conflictos, siguiendo la propuesta de Fraleigh (1990), sería importante perfilar que valores atribuidos al deporte son más compatibles con el propósito de formación de los individuos.

Los practicantes de deportes y los educadores han creído observar rasgos de la personalidad de los atletas diferentes de los que no lo eran, esta observación llevó a las primeras investigaciones en el ámbito de la psicología, que se centraron en la personalidad de los atletas (Sheldon y Stevens, 1942). Pero los intentos por generalizar un perfil de personalidad de los atletas se vieron plagados de problemas teóricos y

metodológicos (Martens, 1975). Para definir este perfil de personalidad, Blanchard (1946) agrupó una serie de características morales, cultural y socialmente apropiadas como la honestidad, el altruismo y la cooperación e investigaron su desarrollo en el ámbito de la educación física, llegando a la conclusión de que la participación en actividades de educación física formaba el carácter, particularmente en las jóvenes.

En estos comienzos, la Psicología del Deporte se limita casi exclusivamente al estudio de uno solo de los protagonistas de la mayoría de las situaciones deportivas: el deportista. Después de 1965, tras el I Congreso Mundial de Psicología del Deporte, se puede decir que la Psicología del Deporte queda institucionalizada como disciplina teórica y como campo de investigación aplicada. En este contexto, el desarrollo moral desde la perspectiva de la actividad deportiva, desde un punto de vista científico es una preocupación reciente, Alberston (1976) al reflexionar sobre el valor educativo del deporte plantea como punto de partida que el mérito educacional de participar en juegos y deportes está basado en la capacidad de estimular el desarrollo moral.

La idea de que la práctica deportiva forma el carácter, potenciando cualidades positivas, como la disciplina, el coraje, el altruismo y el sentido del juego limpio, es una idea heredada de principios de siglo del ámbito anglosajón (Devís, 1995), pero al investigar dicha afirmación, no solo no se encontró apoyo empírico, sino que en algunas situaciones se pudo observar lo contrario, es decir la promoción de comportamientos agresivos y egoístas, la falta de cooperación y de solidaridad, son predominantes en el ámbito del deporte de competición (Meakin 1981; Romance 1984; Naples 1987). Para la psicología social existen pocas evidencias de que el deporte sea un formador del carácter (Bredemeier y Shields, 1983).

A pesar de ello es imposible ignorar el potencial del deporte como un medio excelente para contribuir al desarrollo moral de valores. El juego limpio, la cooperación, el altruismo, son valores que se pueden poner en práctica en el deporte, y por tanto, éste es un excelente medio para su desarrollo (Hall y Meakin, 1981; Bredemeier, Weiss y Shields, 1984; Romance, 1986).

El problema que se dilucida aquí, cuando hablamos de las posibilidades formativas del deporte y su plasmación durante la práctica, lo afronta Rokeach al explicar su modelo de estructura de los valores, en

el que distingue los valores instrumentales (modos de conducta) y los valores terminales (finalidad de la existencia). El conflicto entre los valores instrumentales, que participan de la competencia personal en el deporte en contraposición con la conducta moral, es el problema que el deporte pone de manifiesto. En un estudio, Lee (1990) constató que los deportistas universitarios tomaban en consideración los valores de la competición en lugar de los valores morales, y puede considerarse que generalizadamente los deportistas están interesados primordialmente en el éxito competitivo.

Existen investigaciones suficientes que indican que los comportamientos exhibidos por los entrenadores individualmente dentro de un programa deportivo pueden afectar las actitudes, valores y autopercepciones de los jóvenes (García, 1993). Numerosas investigaciones de carácter experimental intentan demostrar cómo la intervención en el ámbito del deporte puede incidir en el razonamiento, el desarrollo moral y los valores. Oglivie y Tutko (1971), estudiaron durante ocho años los efectos de la competición en la personalidad. Durante ese tiempo entrevistaron atletas de todos los deportes y de todos los niveles de competición, desde escolares hasta profesionales. Sus descubrimientos revelan inequívocamente como la idea de que el deporte conforma el carácter nada tiene de empírico. De hecho, encuentra evidencias de que el deporte de competición limita el desarrollo moral.

Van Dyke (1980) llega a la conclusión de que por virtud de su violencia inherente y su ética de victoria a toda costa, el deporte favorece más la debilitación del carácter que su construcción.

Silva (1983) estudió la opinión de los deportistas sobre la violación de las normas en el deporte y llegó a la conclusión de que entre los participantes varones, se legitima frecuentemente la violación de las reglas, tanto más cuanto más estén involucrados en la competición. Además, en edad escolar los varones que participan en deportes de competición aprueban más la violación de las normas en el juego, que los que no participan en competiciones.

Se puede derivar de estos estudios, que el ganar a toda costa o la prioridad del resultado sobre el juego limpio que se da en el mundo del deporte puede trascender. Previamente MCIntosh (1979) y Webb (1969) habían realizado estudios de los que concluían que las actitudes de los

deportistas de combate hacia la justicia y la imparcialidad resultaban negativas, como fruto de su participación en el deporte.

Schwartz y Bilsky (1987), a partir del estudio de los valores de Rokeach (RVS), demuestra que la prioridad en el logro del éxito está en contraposición con el rango en favor de lo social. Si las motivaciones para el logro del éxito y en favor de lo social son incompatibles mutuamente, entonces es poco realista aceptar que los atletas en la alta competición sean altruistas (Lee, 1990).

Como resumen, adoptamos las tres posiciones que Arnold (1986), identifica y que según este autor acreditan la relación entre el compromiso deportivo de competición y el desarrollo moral:

1.- Un punto de vista positivo, basado en que existe una influencia positiva clara, pero no comprobada, de la participación en deporte y la toma de decisiones morales.

2.- Un punto de vista neutral. Este radica en que el deporte es una forma completa de actividad humana, limitada por el tiempo y el espacio, el cual existe dentro de un vacío moral.

3.- Un punto de vista negativo. Basado en que la participación en el deporte está asociada con la depreciación de los valores sociales y morales. Este punto de vista es el que en la actualidad muestra más evidencias empíricas (Arnold, 1986).

4. Teorías sobre el desarrollo moral

Las teorías relacionadas con el desarrollo moral proponen que, a medida que los niños desarrollan un sentido de juicio moral, se hacen progresivamente más capaces para tomar decisiones morales basadas en el establecimiento de reglas universales de conducta, más bien que sobre la base de coacción o en interés propio.

El desarrollo moral se refiere a los cambios en la moral en los procesos de toma de decisión, los cuales se cree que ocurren en secuencia. Dos perspectivas importantes se han evidenciado durante el siglo XX:

- a) La perspectiva de la interiorización.
- b) La perspectiva del desarrollo estructural.

La primera propone que el desarrollo moral es un proceso de aprendizaje de conducta socialmente beneficiosa, a través de la

interiorización de los valores. El segundo punto de vista postula que el desarrollo moral resulta de la interacción entre las experiencias medioambientales de la realidad social y la organización fenomenológica del individuo con la experiencia de acuerdo con patrones coherentes (Bredemeier & Shields, 1987).

Quizá fue Simmel (1902) quien expresó el juicio más sintético sobre el supuesto valor social que la interiorización tiene para la sociedad: "La tendencia de la sociedad a lograr su satisfacción de la manera más económica posible, se concreta en llamadas a la buena conciencia, por la que el individuo se paga a sí mismo el sueldo por su rectitud, sueldo que si no debería serle asegurado de alguna manera a través de la ley o la costumbre".

Los procesos de interiorización pueden servir así a la función de control social de conseguir que la conformidad a las normas morales sea, en sí mismas gratificantes, lo que reviste una especial importancia cuando las recompensas por la conducta correcta o los castigos por la conducta desviada no llegan de una manera consistente por parte de la sociedad. La interiorización moral implica que una persona está motivada para sopesar sus deseos frente a los requisitos morales de una determinada situación.

El enfoque estructural del desarrollo para el examen de los juicios morales, fue adoptado por Kohlberg (1927-1987). Este autor se concentró en las relaciones entre las ideas del pensamiento de un individuo y asumió que los humanos construían un mundo para ellos por el procedimiento de involucrar el pensamiento y la acción dentro del mismo (Colby & Kohlberg, 1987). Propuso que las personas progresan evolutivamente por distintos estadios partiendo de una visión esencialmente egocéntrica de la moralidad (nivel pre-convencional) a través de una etapa de moralidad determinada por la sociedad (nivel convencional), y finalmente a un nivel de juicio racional de lo correcto y lo incorrecto (nivel post-convencional). Dentro de cada nivel, Kohlberg identifica dos subfases que describen distintas orientaciones cognoscitivas. En el primero, tipo A, las personas tienden a utilizar criterios de rendimientos normativos y consecuencias de acciones de conducta al realizar sus decisiones. En el segundo, tipo B, se pone más atención en las demandas de justicia y en las orientaciones propias de los ideales. Esta estructura la utilizan Bredemeier y Shields (1984) para explicar la razón

por la cual los atletas hacen juicios menos maduros respecto a comportamientos deportivos que en la vida diaria (Fernández, 1992).

La aseveración principal de Kohlberg es que esta secuencia de los niveles de concepción de las reglas, constituye el desarrollo moral y es una constante cultural.

La revisión que comenzamos ahora está centrada en este concepto estructuralista ya que es el que ofrece una visión más actualizada y profunda del desarrollo moral. Esta concepción estructuralista tiene dos autores paradigmáticos: Jean Piaget (1896-1980) y Lawrence Kohlberg (1927-1987). En los epígrafes siguientes analizamos las dos aportaciones teóricas.

4.1. La teoría sociocognitiva de Piaget

Piaget es una referencia obligada al comenzar un estudio sobre desarrollo moral. A pesar de que sus estudios sobre *El criterio moral en el niño* se desarrollan en 1932, es decir, hace ya más de sesenta años, la teoría de desarrollo moral que propone la interacción no vigilada entre iguales como esencial para dicho desarrollo, ha sido la base de numerosas teorías posteriores.

Anteriormente a Piaget, el conocimiento generalmente se evaluaba mediante el empleo de pruebas para determinar el cociente intelectual, para medir la cantidad de información que una persona había acumulado. Se suponía que un niño era un adulto en miniatura, que sólo se diferenciaba en que poseía menos información.

Durante los años 1928-30, Hartshorne y May investigaron en gran cantidad de niños con la intención de detectar las virtudes que ellos consideraban morales. En sus estudios, equiparaban la moralidad con una serie de rasgos de carácter arbitrariamente seleccionados que la sociedad adulta valoraba.

- Creían que el comportamiento moral se determina principalmente por el entorno.

- Buscaban la coherencia de pensamiento-acción en función de una correlación directa entre creencias morales y acción moral.

Frente a estos planteamientos, Piaget concebía la moralidad como equivalente a la creciente comprensión del niño de la naturaleza de la

regla social. Creía que las construcciones de la realidad social del niño son tan importantes como las represiones ambientales, y discutía que el trayecto del pensamiento a la acción no es tan directo. Las creencias morales son temas del contenido moral y antes de que se pueda entender la relación entre el pensamiento moral y la acción moral, se debe ir más allá de una análisis de contenido hacia una investigación de la estructura de base. Entonces se puede buscar la coherencia entre la organización de la estructura del pensamiento y las pautas de comportamiento.

Es decir, se propuso demostrar que los principios por los cuales los niños organizaban su experiencia, eran diferentes de los que usaban los adultos. Dicho de otro modo, los niños no sólo tienen menos información, sino que también entienden y organizan su conocimiento de manera diferente.

Piaget construye su investigación en confrontación con la obra de Baldwin, cuya obra fue traducida al francés por Duprat en 1889, de Durkheim, en particular con su obra "La educación moral" (1925), y de Bovet (1912), y la refleja en su obra "El criterio moral del niño" (1932), (Pérez-Delgado, 1991).

Piaget introduce el tema de lo moral en el área de la psicología evolutiva, frente a Baldwin (1905) que lo había tratado dentro del ámbito de la psicología social y a Durkheim (1925) que lo planteó como sociólogo y que era partidario de promover la autonomía moral en los niños, pero pensaba que ésta sólo se podía lograr mediante el ejemplo de los mayores y la autoridad que ejercen sobre los niños (Delval-Enesco, 1994) y frente a Bovet que lo abordó desde la psicología individual. Lo que se propuso Piaget, fue estudiar el juicio moral y no las conductas o los sentimientos morales. No se trataba de saber cómo el niño pone en práctica su moral, sino la correlación entre el juicio de valor verbal o teórico y las evaluaciones concretas que se operan en la acción, es decir, si el juicio de valor enunciado por el niño en la entrevista corresponde al mismo juicio de valor que el mismo niño realizará en la acción, independientemente de la decisión efectiva que es capaz de realizar (Piaget, 1932).

4.1.1. El estudio de Piaget

En el transcurso de sus investigaciones pronto se le hizo claro a Piaget que las diferencias fundamentales en el modo en que razonan los niños están relacionadas con la edad, así la diferencia en las contestaciones que daban los distintos grupos de niños, se debía a que utilizaban una lógica distinta (forma de razonamiento) para llegar a sus conclusiones. Piaget insiste en que los distintos usos de la lógica no se pueden atribuir simplemente a que los niños mayores saben más porque se les ha enseñado más, la diferencia es más bien de desarrollo. Para entender adecuadamente un principio lógico, lo debemos haber desarrollado como parte de nuestra capacidad de encontrarle sentido al mundo en que vivimos.

Para Piaget la pregunta era: ¿De qué manera refleja el comportamiento de los niños, la organización de su pensamiento?. Piaget distinguía entre la estructura del funcionamiento mental y el contenido de las creencias, conocimiento y acción de uno. El contenido incluye los trocitos discretos de información que una persona conoce y las elecciones de comportamiento concretas que una persona hace. La estructura del conocimiento, sin embargo, comprende aquellas reglas y principios del funcionamiento mental que le dan coherencia al pensamiento. Hay dos dimensiones de desarrollo que comprenden a la distinción contenido-estructura. A medida que los niños maduran, aumentan cuantitativamente en la cantidad de conocimientos que tienen y además, los principios de organización de sus procesos de conocimiento experimentan transformaciones cualitativas.

Esta teoría de Piaget defiende que el desarrollo está claramente relacionado con la tendencia humana de sistematizar procesos en sistemas coherentes y adaptar esos sistemas a estímulos cambiantes del entorno. La mente opera de modo ordenado, regulada por estructuras mentales concretas que se han desarrollado, hasta cierto punto, en la vida de un niño, entonces esas estructuras determinarán la información que será importante para él, según sus intereses.

Así pues, Piaget (1932) fue el primero que investigó el pensamiento moral y el comportamiento moral desde una perspectiva del desarrollo del conocimiento. Sus esfuerzos pioneros para descubrir el por qué de la razón de los niños sobre las reglas y la justicia, sirvieron como

fundamento para esta visión del desarrollo moral. Piaget descubrió el concepto que merecía a los niños las reglas en el juego de las canicas. El, jugó a las canicas con los niños y todas las veces les pedía que le explicaran por qué hicieron las cosas de forma tan segura. Los estudios de Piaget le llevaron a concluir, que el pensamiento de los niños evoluciona a través de una serie invariable de etapas. Cada etapa sucesiva de desarrollo representa una manera cualitativamente nueva de organizar información, se refiere al punto de vista de Piaget como una perspectiva estructural de desarrollo, o más concretamente, de conocimiento de desarrollo. Desde este punto de vista, el comportamiento de los niños refleja la organización de los patrones de su pensamiento a medida que éste se emplea en experiencias del entorno. Así pues, el comportamiento se medía por una interacción entre la mente estructuradora activa y los estímulos ambientales.

De estas investigaciones, Piaget describió dos fases o etapas principales en el desarrollo moral del niño. La primera fase se caracteriza por una diversidad moral en donde los niños se sienten obligados por la autoridad del adulto y muestran una adhesión estricta a las reglas establecidas (por ejemplo, un niño comparte sus juguetes con un hermano menor porque sus padres establecen una regla en tal sentido). En la segunda fase, descrita como autónoma, el niño percibe estas reglas de una forma más flexible y las aplica en sus juegos. Este punto de vista menos egocéntrico, permite al niño, en esta fase, considerar las necesidades y deseos de otros.

4.1.2. El juicio moral y las etapas de desarrollo moral según Piaget

Es el juicio moral, y no las conductas o sentimientos morales, el área en que Piaget al principio de su carrera comenzó a estudiar, como parte de su esfuerzo por entender cómo los niños se orientan ante el mundo social. Piaget, a partir del estudio anteriormente descrito se asignó así mismo, la tarea de describir en términos cualitativos los modelos de pensamiento que emplean los niños al razonar, y de qué manera se desarrollan a través del tiempo.

Piaget enfocó su estudio en el análisis de cómo los niños se adaptan poco a poco a las reglas, desarrollando poco a poco el respeto por las reglas y su sentido de solidaridad con la sociedad en función de la edad y del desarrollo mental. Es decir, qué tipo de obligaciones se derivan de la aceptación de la regla.

Piaget describe las etapas principales del desarrollo moral, encuadradas en su teoría de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia y los define como las estructuras psicológicas que se desarrollan a partir de reflejos innatos, que se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta.

A partir del ya nombrado juego de canicas, describe dos niveles. En el primer nivel, los roles son determinados por los adultos, las reglas se ven como rígidas, los niños son obligados por la autoridad de los adultos, que establecen las reglas y muestran una adhesión estricta, imposible de modificar. El respeto está basado fundamentalmente en el miedo, la contradicción es que los niños en esta etapa, rara vez se conforman a las reglas. La interpretación de Piaget de esta observación paradójica fue, que aunque los niños se comportan con arreglo a su idiosincrasia, ellos creen que su comportamiento se conforma a las reglas. Lo que puede parecer incoherente a los adultos, es coherente desde el punto de vista del niño debido a la manera egocéntrica del niño de organizar su información.

En el segundo nivel, prevalecen las actitudes de cooperación, aunque más en oposición que en conformidad con los mandatos de los adultos. En la segunda fase, descrita como autónoma, el niño ve las reglas con un significado flexible en las situaciones de juego. En esta fase desarrolla un punto de vista poco egocéntrico, lo cual permite al niño considerar las necesidades y deseos de los otros (Romance, 1984). Este sentido de compartir, basado en la capacidad de coordinar pensamientos y acciones, madura en el concepto moral de cooperación. Las reglas emergen como acuerdos tomados para asegurar que todos actúen de forma parecida. Para el segundo nivel, aunque los niños todavía tienen miedo de otra gente, han aprendido a distinguir el respeto del miedo (Hersh, Reimer y Paolitto, 1988).

La orientación hacia la colaboración con sus semejantes sustituye la conformidad a la represión adulta, aunque ahora el niño contempla las reglas como más flexibles y que puede cambiar, las sigue con más rigidez. Una vez más, la aparente incoherencia es coherente desde el punto de vista del niño. Aunque las reglas mismas se contemplan como más flexibles, un punto de vista menos egocéntrico le permite al niño conformarse a las normas sociales de sus semejantes.

Es posible además, marcar la existencia de una fase intermedia. En la fase intermedia, el niño no obedece sólo a las órdenes del adulto, sino a la regla en sí misma, generalizada y aplicada de una manera original. Para Piaget hay una autonomía moral cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior. Sin relación con los demás no hay necesidad moral: el individuo, como tal, conoce la anomía y no la autonomía. Inversamente, toda relación con los demás en que intervenga el respeto unilateral conduce a la heteronomía. La autonomía pues, aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como él querría ser tratado (Piaget, 1984).

Piaget determinó, en la medida en que se puede hablar de estadios en la vida moral, que existen tres grandes períodos en el desarrollo de la justicia en el niño: un período que se extiende hasta los 7-8 años, durante el cual la justicia se subordina a la autoridad adulta; un período comprendido entre los 8 y los 11 años, aproximadamente, y que es el de la igualdad progresiva y, finalmente, un período que se inicia alrededor de los 11-12 años, durante el cual la justicia puramente igualitaria se ve moderada por unas preocupaciones de equidad.

A continuación exponemos un resumen (*Tabla 1*) en el que se describen cuáles son las características más relevantes de estas etapas heterónoma (de presión moral del adulto), intermedia (de igualdad) y autónoma (de cooperación) del desarrollo moral según Piaget.

<p>Heteronomía (presión moral del adulto)</p>	<p>Fase intermedia</p>	<p>Autonomía (cooperación)</p>
<p>Surge la autonomía en el momento en que el niño descubre que la veracidad es necesaria en las relaciones de simpatía y respeto mutuo. La reciprocidad es un factor de autonomía. Hay un autonomía moral cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior. O sea, que sin con los demás no hay necesidad moral (Durkheim): El individuo como tal, conoce la anomalía y no la autonomía. Inversamente, toda relación con los demás en que intervenga el respeto unilateral conduce a la heteronomía. Hay un efecto mutuo espontáneo que empuja al niño a actos de generosidad, a demostraciones emotivas no prescritas. Sin duda, éste es el punto de partida de esta moral del bien que se desarrollará al margen de la moral del deber. El bien es un producto de cooperación, pero la relación de presión moral no puede conducir por sí misma más que a la heteronomía. En sus consecuencias extremas la moral heterónoma desemboca en el realismo moral.</p>	<p>La presión moral se caracteriza por el respeto unilateral. Este respeto es la base de la obligación moral y del sentido del deber: toda consigna que proviene de una persona respetada, es el punto de partida de una regla obligatoria (Bovet). Esta moral del deber, bajo su forma original es esencialmente heterónoma.</p> <p>El bien (obedecer la voluntad del adulto); el mal (hacer lo que a uno le parece, desobedecer).</p> <p>Las relaciones del niño con sus padres son unas relaciones puras de presión.</p>	<p>El niño no solo obedece a las ordenes del adulto, sino a la regla en sí misma, generalizada y aplicada de una manera original. Se trata de un efecto de la inteligencia que trabaja por medio de las reglas morales con todos los datos, generalizándolas y diferenciándolas. Así se entiende la autonomía de la conciencia, pero es sólo una semiautonomía porque siempre hay una regla que se impone desde fuera, sin ser el producto necesario de la propia conciencia.</p> <p>La autonomía pues, aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo. es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro, la necesidad de tratar a los demás como él querría ser tratado.</p>

Tabla 1.- Etapas de desarrollo del juicio moral según Piaget. Fuente: Pérez-Delgado (1991)

4.2. El juicio moral en la teoría de Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1927-1987) toma a Piaget como punto de partida de su trabajo sobre razonamiento moral, y a partir de su teoría intenta establecer una progresión de niveles en la evolución del juicio moral desde la preadolescencia hasta la edad adulta (Delval - Enesco, 1994).

Kohlberg enfoca el estudio del juicio moral como un conflicto entre las normas, se concentra en las relaciones entre las ideas y el pensamiento de un individuo y asume que los humanos construyen un mundo para ellos por el procedimiento de involucrar el pensamiento y la acción dentro del mismo (Colby & Kohlberg, 1987). Como resultado de esta investigación, propuso que las personas progresan a partir de una visión esencialmente egocéntrica de la moralidad (nivel pre-convencional) a través de una etapa de moralidad determinada por la sociedad (nivel convencional), y finalmente a un nivel de juicio racional de lo correcto y lo incorrecto (nivel post-convencional). Dentro de cada nivel, Kohlberg identifica dos subfases que describen distintas orientaciones cognitivas. En el primero, Tipo A, las personas tienden a utilizar criterios de rendimientos normativos y consecuencias de acciones de conducta al realizar sus decisiones. En el segundo, Tipo B, se pone más atención en las demandas de justicia y en las orientaciones propias de los ideales. La aseveración principal de Kohlberg es que esta secuencia de los niveles de concepción de las reglas, constituye el desarrollo moral y es una constante cultural.

4.2.1. *Elaboración del concepto de estadio*

Estadio, es una manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad. Una de las contribuciones de Kohlberg, ha sido aplicar este concepto de nivel al desarrollo del juicio moral. Kohlberg nos muestra que desde la mitad de la infancia, hasta el desarrollo adulto, hay seis estadios (Hersh, Reimer y Paolitto, 1988). Para poder describir la metodología de estadios de desarrollo moral de Kohlberg, se han de analizar antes las características necesarias para que puedan ser

considerados como tales de los estadios de desarrollo cognitivo (Kohlberg, 1969).

Este planteamiento teórico casi no se puede entender, sin estudiar el instrumento que utilizó para estudiar el nivel de razonamiento moral de los individuos.

Para estimar el estadio de desarrollo moral en que alguien se encuentra, Kohlberg ideó un instrumento de investigación para tantear el proceso de razonamiento que una persona usa para resolver dilemas morales. El supuesto de Kohlberg, es que los métodos indirectos no son necesarios para convencer a una persona de que revele su pensamiento sobre temas éticos. Sólo hay que proponerle dilemas morales que despierten su interés y preguntarle directamente cuál sería la mejor solución para el dilema y por qué. Kohlberg siguió el ejemplo de Piaget y adaptó un método clínico modificado para hacer intervenir a los sujetos en tres dilemas hipotéticos. Cada dilema implica a un personaje que se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir entre dos valores conflictivos. Se le lee al sujeto cada dilema y se proponen varias preguntas estandarizadas. Se le pregunta cómo debería resolver el dilema el personaje que está involucrado en él, y por qué esa sería la mejor manera de actuar en esta situación. Los tres dilemas se escogen para cubrir un cierto número de temas éticos distintos. Para determinar el estadio de desarrollo moral del sujeto, se debe ver que consistencia existe en el razonamiento del sujeto en una gama de asuntos morales. La teoría del desarrollo y la educación moral de Kohlberg nace y depende, de su diseño empírico de los estadios del juicio moral. Esta teoría está compuesta por tres niveles (pre-convencional, convencional y post-convencional) y seis etapas de razonamiento moral, cada etapa está fijada como parte de una secuencia invariable. Además, cada etapa se caracteriza por el aumento de la complejidad del pensamiento y una creciente suficiencia para tratar con el mundo en términos de los principios de la justicia. Define el desarrollo moral en términos del movimiento entre los estadios, y la educación moral en términos de estímulo de tal movimiento (Hersh, Reimer y Paolitto, 1988). Para entender su teoría, hay que estar familiarizado con la definición de estos niveles.

4.2.2. *Los niveles de razonamiento moral*

Los niveles de razonamiento moral representan tres perspectivas que la persona puede adoptar en relación a las normas de la sociedad. Las distinciones de desarrollo básico son:

Nivel 1- Preconvencional

Nivel 2- Convencional

Nivel 3- Postconvencional o de principios

Así expuestas las cosas, se tendrá que empezar por explicar que:

- Una persona que está al nivel preconvencional enfoca una cuestión moral desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados. No está interesada en lo que la sociedad define como el modo recto de obrar en una situación dada, sino sólo en las consecuencias concretas con que se enfrentan los individuos al decidir sobre una acción en particular.

- Una persona en el nivel convencional enfoca un problema moral desde la perspectiva de un miembro de la sociedad. Se da cuenta y toma en consideración, en que el grupo o sociedad espera que el individuo actúe de acuerdo con sus normas morales. La persona, no sólo se esfuerza por evitar el castigo o la censura, sino también por vivir de acuerdo, de una manera positiva, con definiciones aceptadas de lo que es ser un buen miembro u ocupante de un rol.

- Una persona en el nivel postconvencional, enfoca un problema moral desde una perspectiva superior a la sociedad. Esto es, puede ver más allá de las normas y leyes dadas por su propia sociedad y concebir sociedades utópicas o revolucionarias desde la pregunta, ¿cuáles son los principios sobre los que se basa cualquier sociedad buena?, de forma menos dramática, ¿la gente que se enfrenta a dilemas morales difíciles, cuyas soluciones no están definidas adecuadamente en las leyes y normas de su sociedad, pueden adoptar esta perspectiva? (Kohlberg, 1976).

Estos tres niveles, según los describe Kohlberg definen ampliamente el alcance del desarrollo moral. El primer nivel caracteriza el razonamiento moral de los niños, de muchos adolescentes y de algunos adultos. El segundo nivel surge en la adolescencia y permanece dominante en el pensamiento de la mayoría de los adultos. El tercer nivel es el más raro, surge, si acaso, durante la adolescencia o el comienzo de la adultez y caracteriza sólo a una minoría de adultos.

Estableciendo un paralelismo entre el desarrollo moral y el desarrollo cognitivo se puede decir que :

1º) Una persona que adopta una perspectiva preconvencional, su razonamiento moral se basa en el nivel preoperatorio o de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo.

2º) Una persona que adopta una perspectiva convencional, emplea el razonamiento moral que se basa al menos en las primeras operaciones formales.

3º) Una persona que adopta una perspectiva de nivel post-convencional, emplea un razonamiento moral basado en operaciones formales avanzadas y consolidadas (Hersh, Reimer y Paolitto, 1988).

En la *tabla 2* que a continuación se ofrece, se establece un paralelismo entre el desarrollo cognitivo o niveles lógicos de Piaget y los estadios morales de Kohlberg.

ESTADIOS LOGICOS DE PIAGET	ESTADIOS MORALES
Preoperacional: Operaciones concretas (A): (absolutismo fisicista; clasificación categórica)	Estadio 1 (orientación castigo - obediencia)
Operaciones concretas (B): (reciprocidad, relatividad)	Estadio 2 (orientación instrumental - relativista)
Operaciones formales. (inversión de reciprocidad)	Estadio 3 (orientación interpersonal de concordancia)
Operaciones formales básicas.(A): (sistema de perspectiva total)	Estadio 4 (orientación legalista - autoritaria)
Operaciones formales básicas (B): (consolidación de habilidades separando variables; generaliza y formula principios)	Estadio 5 (orientación contrato social - principios superiores)

Tabla 2.- *Relación entre los estadios lógicos y morales (Arbuthnot y Faust, 1981).*

(Fuente: Pérez-Delgado, García Ros, 1991)

4.2.3. Definición de los estadios morales

Cada uno de los niveles citados está dividido en dos estadios. Cada estadio moral opera dentro de los límites de un nivel de perspectiva más amplio, pero tiene características estructurales más claras. Los niveles definen enfoques de problemas morales, los estadios definen los criterios por los que el sujeto ejercita su juicio moral.

El estadio uno representa el razonamiento moral del niño que ha dado el primer paso más allá del egocentrismo. Si el niño egocéntrico no puede asumir el rol o perspectiva de cualquier otra persona, el siguiente paso en el desarrollo es la posesión de esta capacidad. El niño en esta etapa, sólo piensa en términos de problemas físicos y soluciones físicas, todavía no reconoce los derechos y sentimientos de otras personas. Piaget llamaba a esta etapa de moralidad heterónoma. Este estadio normalmente, en nuestra sociedad, no continúa más allá de los años de la primera adolescencia (Kohlberg, 1958).

La mayoría de los niños, van pasando del estadio uno al dos, cuando comienzan a desarrollar operaciones lógicas concretas. Se hacen capaces de distanciarse de sus percepciones inmediatas, y mirar a un problema desde una perspectiva más distanciada y lógica. En el estadio dos del desarrollo moral surge un nuevo estándar o nivel de juicio: el de la justicia, es decir, si alguien tiene una buena razón para hacer algo, sólo es justo que se le juzgue por esa razón y no por la voluntad arbitraria de una figura de autoridad; vemos entonces que el valor central del estadio uno (autoridad), se relativiza en el dos (Selman, 1971).

En el estadio dos, la acción moral significativa tiene lugar entre individuos, cada uno de los cuales tiene derecho a perseguir sus propios intereses, por eso los profesores tienen tanta dificultad en convencer a los alumnos de lo que es moralmente malo.

El estadio dos comienza a desarrollarse en nuestra sociedad en niños de siete años y se mantiene dominante a lo largo de los años de escuela elemental. Los estudios sobre adolescentes muestran, que en las poblaciones de la clase media el segundo estadio de razonamiento disminuye notablemente, pero sigue siendo un modo bastante dominante entre los jóvenes de la clase trabajadora y baja.

El desarrollo del estadio tres marca la entrada del preadolescente o adolescente en el nivel de razonamiento moral convencional. Implica

esto, que se cambia la perspectiva social de los intereses concretos de individuos a los intereses o medidas del grupo o sociedad. Este cambio en perspectiva social, va normalmente precedido por un cambio de capacidad cognitiva y de asunción de roles.

En el estadio tres, la motivación para la acción moral se convierte en vivir de acuerdo con lo que los otros que significan algo, esperan de una persona como miembro de su grupo o sociedad. A medida que las razones (motivación) para hacer algo bueno cambian, cambia el concepto de lo que está bien. Lo que está bien es simplemente la persecución de los propios intereses sin hacer daño innecesariamente a otros; se espera más de uno y de los demás; la consecuencia de que los demás tienen expectativas positivas de uno, le lleva a una nueva opinión de las relaciones interpersonales.

Este estadio, como ya hemos señalado, se empieza a desarrollar durante la adolescencia y junto con el cuarto permanece como el más elevado para la mayoría de los adultos de nuestra sociedad. Es una estructura madura y equilibrada, en tanto en cuanto, prueba ser un modo adecuado de tratar la mayoría de los conflictos que surgen entre la gente que se conoce. Pero su insuficiencia surge cuando hay que abordar problemas a un nivel de sociedad.

La asunción de roles del tercer estadio, se caracteriza, por la capacidad de adoptar la perspectiva de tercera persona respecto a otros significativos. La del estadio cuatro, se caracteriza por la capacidad de tomar el punto de vista compartido del otro generalizado, esto es, una persona adopta la perspectiva del sistema social en el que participa: su institución, su sociedad, su sistema de creencias, etc.

El razonamiento del estadio cuatro, empieza a desarrollarse durante la mitad de la adolescencia. Es una etapa altamente equilibrada y a menudo se demuestra que es el estadio más alto al que llegan los adultos. Trata las cuestiones sociales e interpersonales adecuadamente. Kohlberg sin embargo, cree que esta etapa no es adecuada para enfrentarse a situaciones en las que un sistema de leyes o creencias, entra en conflicto con derechos humanos básicos.

Los estadios cinco y seis, etapas de razonamiento moral con principios, son áreas controvertidas de Kohlberg, algunos filósofos morales no están de acuerdo con la formulación de estas etapas más altas, y algunos psicólogos la cuestionan al no tener suficientes datos empíricos.

Kohlberg encontró en estos estadios, cinco y seis, que algunos adolescentes utilizan este tipo de razonamiento moral junto con estadios inferiores; en estudios posteriores clarificó sus conceptos y encontró que rara vez se llega a ellas antes de los 20 años (Kohlberg, 1973).

El estadio cinco incorpora la perspectiva del relativista de que los valores son relativos al grupo, pero busca un principio que acorte las diferencias, por ejemplo en el principio de un contrato social: éste representa un pacto, cada parte está obligada a respetarla, porque representa la mejor esperanza de satisfacer legítimamente sus derechos y necesidades. La ventaja de este concepto, es que no trata de prescribir una fórmula fija de obligación para cada relación, como se hace normalmente en el cuarto estadio; más bien los compromisos sociales o legales, se ven como algo a lo que cada persona, en el contrato, libremente se obliga, sabiendo que los demás se han obligado igual y libremente, sus acuerdos mutuos definen la naturaleza de sus obligaciones entre ellos.

El argumento de esta posición como razonamiento moral más adecuado es complejo, porque se basa en los conceptos filosóficos de reversibilidad y universalidad. La reversibilidad, en el sentido de una decisión, con la que todas las partes interesadas podrían estar de acuerdo, en tanto, que puedan considerar sus propias exigencias imparcialmente, como la haría el que tomara una decisión justa. En el estadio seis la reversibilidad se alcanza por una concepción de asunción de roles.

Kohlberg, dice que no ha encontrado sujetos (más que filósofos) que hayan logrado llegar, de una manera natural a una concepción de la moralidad del estadio seis, pero sí dice que a sujetos que han alcanzado el estadio cinco, si les expone a argumentos del seis los prefieren a sus propios argumentos. Se ve con esto que, añadiendo a la concepción filosófica un apoyo psicológico, el estadio seis, representa una estructura de razonamiento moral más adecuada que la del quinto.

Kohlberg, al aplicar la secuencia de estadios que describen el razonamiento moral, es consciente de la relatividad cultural. Sabe que las distintas sociedades tienen valores distintos, y educan a sus hijos para que sigan los valores de su sociedad, pero defiende la existencia de una única secuencia de estadios del juicio moral en base filosófica y psicológica.

En la *tabla 3* se resumen las características de los niveles y los estadios que Kohlberg define.

NIVELES	ESTADIOS	DESCRIPCION
<p>PRECONVENCIONAL</p> <p>La moralidad está gobernada por reglas externas; lo que puede suponer un castigo es malo</p>	<p>1.- Orientación hacia el castigo y la obediencia.(Moralidad heterónoma)</p> <p>2.- Orientación hedonista ingenua (Individualismo, fines instrumentales)</p>	<p>El niño tiene dificultad para considerar dos puntos de vista en un asunto moral, al tener dificultad para concebir las diferencias de intereses. Acepta la perspectiva de la autoridad y considera las consecuencias físicas de la acción, sin tener en cuenta la intención.</p> <p>Aparece la conciencia de que pueden existir distintos puntos de vista. La acción correcta es la que satisface las propias necesidades y ocasionalmente las de los otros, pero desde un punto de vista físico y pragmático. Aparece también una reciprocidad pragmática y concreta de que si hago algo por otro, el otro lo hará por mí.</p>
<p>CONVENCIONAL</p> <p>La base de la moralidad es la conformidad con las normas sociales, y mantener el orden social es algo importante</p>	<p>3.- Orientación hacia el "buen chico-a", o la moralidad de la concordancia interpersonal.</p> <p>4.-Orientación al mantenimiento del orden social (sistema social y conciencia)</p>	<p>La buena conducta es la que agrada o ayuda a los otros y es aprobada por ellos. Orientación hacia la conducta "normal", la conducta estereotipada. Las buenas intenciones son muy importantes y se busca la aprobación de los demás, tratando de ser una buena persona, leal, respetable, colaborador y agradable.</p> <p>El sujeto es capaz de tener en cuenta, no sólo la perspectiva de dos personas, sino la de las leyes sociales. La conducta correcta consiste en realizar el propio deber, mostrando respeto por la autoridad y el orden social establecido. La moralidad sobrepasa los lazos personales y se relaciona con las leyes, que no deben desobedecerse, para poder mantener el orden social.</p>
<p>POSTCONVENCIONAL</p> <p>La moralidad se determina mediante principios y valores universales, que permiten examinar críticamente la moral de la sociedad propia.</p>	<p>5.- Orientación hacia el "contrato social". La orientación legislativa. (Derechos individuales)</p> <p>6.- Orientación hacia el principio ético universal.</p>	<p>La acción correcta tiende a definirse en términos de derechos generales, sobre lo que está de acuerdo la sociedad. Hay un énfasis en el punto de vista legal, pero las leyes no son eternas sino instrumentos flexibles para profundizar en los valores morales, que pueden y deben cambiarse para mejorarlas. El contrato social supone la participación voluntaria en un sistema social ,porque es mejor para uno mismo y los demás que su carencia.</p> <p>La acción correcta se basa en principios éticos elegidos por uno mismo que son comprensivos, racionales y universalmente aplicables. Son principios morales abstractos que trascienden las leyes, como la igualdad y el respeto por la dignidad, no son normas concretas. Aparece de una forma abstracta de considerar las perspectivas de todas las partes y de tratar de organizarlas con principios generales.</p>

Tabla 3.- Teoría de Kohlberg, (Fuente: Delval y Enesco 1995)

4.2.4. Críticas a la teoría de Kohlberg

¿ Debe defenderse a Kohlberg todavía hoy?, es la pregunta con que Pérez-Delgado (1995), inicia la introducción de uno de sus libros. No es el primero que se hace esta pregunta, Beltran LLera (1992), había abordado ya esta cuestión directamente, ante las numerosas dudas sobre el constructo que sobre el desarrollo moral había confeccionado Kohlberg. Pero estos autores consideran que no hay un modelo que sustituya al de Kohlberg y que por tanto deberá esperar a ser remplazado.

Kohlberg ha recibido numerosas críticas a su sistematización sobre el desarrollo moral, que lo que han hecho ha sido sumar aportaciones a la teoría original de Piaget, necesarias y enriquecedoras sobre el progreso del juicio moral, como base para la discusión de la educación moral, (Delval y Enesco, 1994). Tal vez la cuestión más debatida y que continúa vigente, es la planteada por Gilligan.

Por otra parte Fernández (1993), constata que el instrumento desarrollado por Rest (1985), basado en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, para el reconocimiento del razonamiento moral, continúa siendo el más utilizado.

Gilligan, (1977, 1980, 1982) y Lyons (1983) critican los estudios de Kohlberg por estar basados en un modelo masculino de desarrollo moral. Afirma que la escala de Kohlberg es insensible a las características femeninas de humanitarismo, responsabilidad y bienestar. No parecen desencaminadas las objeciones, los comienzos del estudio de Kohlberg se hizo con varones, y esto pudo sesgar las descripciones de los estadios morales. Con estas dudas, Gilligan inicia investigaciones encaminadas a detectar un modo peculiar de afrontar el desarrollo moral en las mujeres, definiendo tres niveles morales, y dos etapas de transición descritas de la siguiente manera:

- Nivel 1.- Egocentrismo. En este primer nivel, el problema moral de los individuos está centrado sobretodo, en las necesidades y deseos de uno mismo. La supervivencia y la autoprotección son temas dominantes.

- Transición.- Desde el egoísmo hasta la responsabilidad. Durante la transición del primer al segundo nivel, las contradicciones que crean las conductas egocéntricas y la toma de responsabilidades es el tema principal.

- Nivel 2.- Bondad/Abnegación. Mientras que en el primer nivel, la moralidad es vista como una materia de transición impuesta por una sociedad de la cual uno es más sujeto que ciudadano, en el segundo nivel, el juicio moral viene a mostrar divididas las normas y las expectativas. Aquí, la característica femenina convencional emerge con gran claridad, mostrando las peculiaridades de la abnegación, según la cual la capacidad de darse a los demás, limita, en cierto modo, el desarrollo de la expresión personal.

- Transición.- De la bondad a la verdad. La segunda transición comienza con la reconsideración de la relación entre uno mismo y los otros. La mujer comienza a plantearse la lógica de la abnegación al servicio de una moralidad de entrega y atención. La idea del egoísmo reaparece, al preguntarse uno mismo si la idea de responsabilidad debería incluir la atención a uno mismo. Esta transición al nivel tres, postconvencional el individuo debe distinguir entre las necesidades personales y los puntos de vista de los demás. El criterio para identificar la transición de "bondad" a "verdad", se define al juzgar las acciones, no por su apariencia, o lo que los demás puedan pensar, sino en términos de habilidad para la intervención y sus consecuencias.

- Nivel 3.- La moralidad de la no violencia. Al elevar la no violencia, el principio de la no agresión, a un principio que gobierna todo juicio y acción moral, uno mismo se sitúa en igualdad moral con los demás. Entonces uno se preocupa de que llegue a ser una obligación universal y la base para una aserción positiva de responsabilidad.

Stiller y Forrest (1990), reeditan la propuesta de Gilligan, conceptualizada por Lyon y refirman los resultados, es decir, la diferente forma de plantearse el razonamiento moral en hombres y mujeres, al encontrar diferencias significativas entre hombres y mujeres en el modo de razonamiento moral.

Por otra parte, numerosos estudios utilizando el sistema de Kohlberg no han encontrado diferencias en la forma de aplicar el razonamiento moral en hombres y mujeres. Además estas objeciones no afectan a la estructura de los niveles de razonamiento, sino al instrumento de investigación.

Brabeck (1983), comparando las concepciones sobre el desarrollo moral de Gilligan y Kohlberg, deduce que no hay relación entre género y desarrollo moral. Walker (1984) repite el estudio con iguales resultados.

Rest (1979) ya había revisado las diferencias por género en 22 investigaciones, sin encontrar diferencias significativas nada más que en dos de ellos.

Varias de las apreciaciones que hemos hecho en la exposición de la teoría del desarrollo moral, se han mezclado con el concepto de valores. Hemos visto como un concepto fundamental de los estudiados, como es el desarrollo del juicio moral y el cambio entre los estadios morales, se basa en el conflicto entre los valores (Colby & Kohlberg, 1987). Por la importancia de esta relación entre valores y desarrollo moral, haremos a continuación una reflexión que nos conduzca a un conocimiento más amplio del concepto de valor y de la investigación que sobre este concepto se ha desarrollado.

3. Los valores: Introducción

El desarrollo moral se establece mediante un proceso de internalización lenta de los valores, hasta llegar a establecer criterios personales, que se manifiestan por medio de las conductas, opiniones y actitudes (Gutierrez, 1995). En la primera infancia, los niños observan sus modelos, y los valores predominantes de estos. El refuerzo positivo de carácter egocéntrico fija sus primeros criterios de valoraciones morales. También, las características de cada ambiente constituyen un factor relevante en el desarrollo de los primeros rangos de moralidad.

Posteriormente, el conflicto de valores, la necesidad de elegir y de reflexionar sobre las consecuencias de la elección, hace que los valores entren en conflicto. El proceso cognitivo que se desprende de este ejercicio de jerarquización será el que desarrolle el juicio moral. Es decir, el paso de un estadio a otro, tiene que ver con un proceso en el que interviene un desequilibrio y una reequilibración cognitiva y la capacidad de asumir la experiencia de los demás, o de ser capaz de ver el mundo y a sí mismo desde el punto de vista de los demás.

Como tal proceso cognitivo entiende Kohlberg (1987) el desarrollo de los juicios morales. El análisis de la correspondencia entre estadios cognitivos (Piaget, 1932) y estadios morales, ha sido desarrollado ampliamente para dar solidez científica a la descripción de los estadios morales de Kohlberg (Romance, 1984; Hersh, Reimer y Paolitto, 1988).

De tal manera, a través de los procesos de socialización y de comunicación entre los seres humanos se adquieren nuevos valores, que son estructuras cognitivas del desarrollo de la personalidad (Rokeach, 1973). Colby & Kohlberg (1987) describen el proceso del juicio moral hacia el estadio postconvencional, en el que la moralidad se determina mediante principios y valores universales, centrándose en las relaciones entre las ideas del pensamiento de un individuo y asumiendo que los humanos construyen un mundo para ellos por el procedimiento de involucrar el pensamiento y la acción.

Vemos como el constante desequilibrio y equilibrio cognitivo que configura el cambio de valores, es el que genera el desarrollo del juicio moral, que se manifiesta en como el individuo es capaz de involucrar la acción en lo que él piensa. Es evidente que serán los valores (como estructuras cognitivas del desarrollo de la personalidad) y el grado de internalización de éstos, los que configuren el momento de la personalidad y el nivel de moralidad alcanzado por el individuo.

Tanto Piaget como Kohlberg, coinciden en destacar la adolescencia como el periodo en el que se producen los conflictos más relevantes para la selección de los valores. Piaget se centra en el desarrollo moral del niño, hasta llegar a la moral autónoma, definida en términos de contrato social. El enfoque estructural del desarrollo para el examen de los juicios morales, fue adoptado por Kohlberg.

Estos aspectos que relacionan los conceptos de "desarrollo moral" y "valores", y el hecho de que en la adolescencia (que es la etapa que nos ocupa en esta investigación), se produzca de forma muy intensa la configuración de nuevos valores, hace que sea imprescindible para nuestra investigación un conocimiento más amplio de los valores y de la investigación desarrollada en relación con ellos.

6. Concepto de valores

"Las consecuencias de los valores humanos se manifiestan en prácticamente todos los fenómenos dignos de investigación y comprensión en las ciencias sociales" (Rokeach, 1973). Este enunciado, coincide con el planteamiento que nos hemos hecho para incluir las actitudes hacia los valores en este estudio.

Para comenzar a hablar de valores, sobre todo de los valores de la juventud, parece obligado hacer referencia a la "pérdida de valores", que es una manera de referirse a que "esto ya no es lo que era". Pero, esa restricción de la comprensión de los valores, limitándolos a la disciplina y el respeto por los mayores ha hecho que junto con la moral, los valores se vivan "a priori" como una imposición de hábitos poco coherente para el modo de vida de adolescentes y jóvenes.

Hábitos y valores se relacionan frecuentemente, considerando los hábitos como la representación de los valores. Estos, tienen un origen muy variado sobre todo en función de la sociedad en la que se promueve (Soto, 1992). Refiriéndose a los valores morales, Frondizi (1968) define: "la organización económica jurídica, las costumbres, la tradición, las creencias religiosas y muchas otras formas de vida que trascienden la ética, son las que han contribuido a configurar determinados valores morales, que luego son afirmados como existentes en un mundo ajeno a la vida del hombre".

El concepto de valor aparece en la vida de las personas en el momento de tener que tomar decisiones y ser conscientes de tener que elegir. "Establecer una escala de valores" para elegir lo más conveniente en cada momento es una actitud que Escámez y Ortega (1986), en función de las características de las personas explica como: "El sistema de valores que un sujeto posee, podemos considerarlo como un plan general para evaluar, resolver conflictos y tomar decisiones".

Tenemos presente que el momento actual está marcado por los cambios y la inestabilidad, fruto principalmente de:

- 1.- Unos cambios sociales en todos los sentidos: tecnológicos, sociales y culturales.
- 2.- Poca claridad de los valores que han de ser considerados como básicos, lo que lleva a la confusión entre lo que realmente es fundamental y lo que puede ser considerado como formal, arbitrario o negociable.
- 3.- Un actitud de los adultos que involucran a los niños y jóvenes que se portan de forma poco responsable unos y desorientada los otros, pero inadecuada en ambos casos, ya que se pone en evidencia que no tienen claro su papel educativo ni los criterios y valores que han de transmitir.

Aunque no sea nada más que de esta pequeña introducción, a partir de referencias cotidianas al concepto de valor, podemos deducir la

complejidad del estudio de los valores y de establecer una teoría cerrada e indiscutible. Gutiérrez (1995) reflexiona sobre lo escurridizo del estudio de los valores, propiedad que comparte el estudio del desarrollo moral, ya que no nos referimos a propiedades físicas de las cosas, sino a particularidades de los comportamientos que son válidos para alguien en un momento determinado.

La clasificación de las actitudes y los comportamientos que se puedan considerar valores provoca variados análisis:

- En un análisis de tendencia sociológica los hechos sociales se consideran valores.

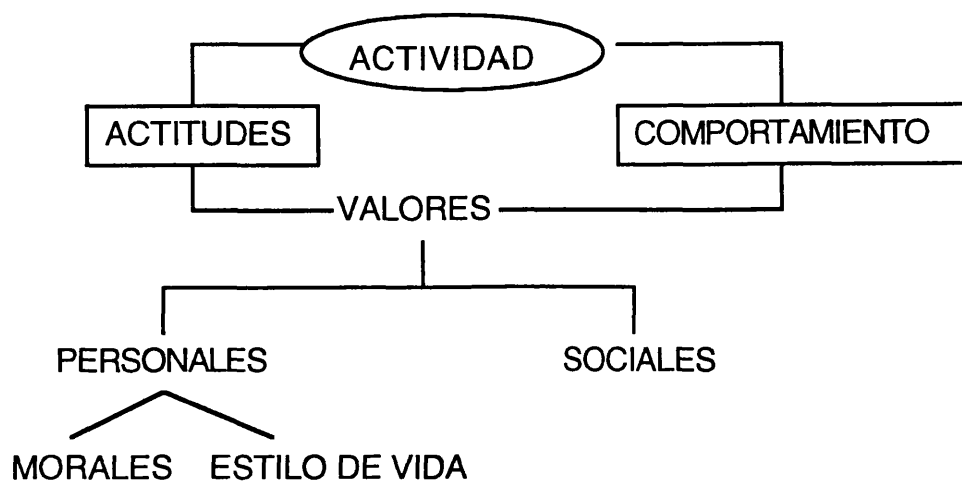
- Los valores morales son aquellos valores que surgen para armonizar los distintos intereses de los distintos individuos, tal como lo han entendido todos los éticos de base empírica desde Hobbes a Warnock (Candocia y Roig 1992).

Los valores morales son cuando nos referimos a aquellos que se consideran no solo deseables sino imprescindibles por su implicación, tanto en el marco de unos criterios morales positivos, como por el hecho de que pueden responder a unas consideraciones generales que los hace deseables.

- Valores como estilo de vida son aquellos que irán configurando una manera de actuar y que pueden ser permanentes o irse modificando con más o menos intensidad de acuerdo con unas circunstancias o etapas de la vida, condicionados pues, tanto por las situaciones profesionales, personales, etc. Además de ser positivos para el individuo y para los que le rodean, van forjando la personalidad si bien, el posible cambio, existencia o ausencia de algunos, no ha de constituir una valoración negativa (Comellas 1992).

En este momento podemos adoptar la definición de los valores que hace Comellas (1992), (*gráfico 1*) para asentar un análisis de la diversidad de la idea de valor:

Los valores entendidos como "ideas que conducen a la persona a actuar y relacionarse con los otros de una forma determinada, han sido asumidos por voluntad propia y constituyen una pauta que orienta la vida del individuo y da sentido a cualquier decisión que tome, al margen de las respuestas del entorno, de las opiniones e incluso de las posibles críticas que pueden suscitar". Estos valores pueden ser el producto de actitudes y comportamientos y se pueden distinguir varios tipos:



VALORES PERSONALES	VALORES SOCIALES
---------------------------	-------------------------

<u>MORALES</u>	<u>ESTILO DE VIDA</u>	
Honestidad	Esfuerzo	
Responsabilidad	Constancia	Civismo
Justicia	Sentido realidad	Respeto a los iguales
Solidaridad	Disciplina	Respeto a la Autoridad
Lealtad	Conocimiento de si	
	Autocontrol	
	Superación	
	Higiene y salud	
	Austeridad	

Gráfico 1.- Tipos de valores. Fuente: Comellas, 1992.

El interés de los valores como característica de la acción humana que influye en la conducta y en la sociedad ha promovido diversas aproximaciones con la intención de aclarar el concepto de valor, veamos algunas de las definiciones más representativas propuestas por diferentes autores:

"Valores son opciones entre diversas maneras de actuar, que son manifestación de la jerarquía en la concepción del mundo que un sujeto o colectivo tiene" (Kluckhohn & Parsons, 1951).

"Valores son proyectos ideales de comportarse y de existir, que se adecuan a las coordenadas histórico - sociales y que a la vez las trascienden" (Garzón y Garcés, 1984).

"Valores son un tipo de creencias, que llevan al sujeto a actuar de una manera determinada; son creencias que prescriben el comportamiento humano" (Rokeach, 1973).

"Valores -o virtudes- son algo adquirido hasta el punto de convertirse en hábito; algo querido por la voluntad y que acaba siendo, asimismo, objeto de deseo" (Camps, 1990).

"Valores son elementos estructurales del conocimiento humano que el individuo utiliza cotidianamente como marco de referencia a su interacción con los demás" (Garzón y Garcés, 1984).

De estas definiciones recogidas por Gonzalez Lucini (1990), el mismo autor deduce las características de los valores:

- 1.- Son proyectos ideales de comportarse y de existir que el ser humano aprecia, desea y busca.
- 2.- Son opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad.
- 3.- Son creencias que se integran en la estructura del conocimiento.
- 4.- Son características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad (Gonzalez, 1990).

Es, sin duda, Rokeach, quien entre 1973 y 1979, se aproxima al estudio de los valores desde un enfoque más amplio:

- 1.- Delimita el concepto de valor, consiguiendo un resultado de amplia aceptación por los científicos.
- 2.- Construye un instrumento adecuado para la medición de los valores, (*El Rokeach Value Survey*).
- 3.- Elabora una teoría sobre cómo se produce el cambio de los sistemas de valores.

Las aportaciones de Rokeach se desarrollan en múltiples aspectos, por lo que resulta imprescindible delimitar el interés que tenemos en los valores al abordar este estudio, que se desarrolla fundamentalmente en el ámbito del desarrollo moral. Haremos por tanto, una aproximación general, suficiente para centrar el concepto de valor según Rokeach y

aclarar los aspectos comunes de valores y moralidad. Además, es importante que constatemos la enorme importancia de la aportación de Rokeach al estudio de los valores, en la medida de su gran aceptación por los científicos y el enorme volumen de investigación que ha generado (Molpeceres, 1991).

7. La teoría de los valores de Milton Rokeach

La necesidad de delimitar el concepto de "valores" y "sistema de valores" es una de las aportaciones de Rokeach conseguida con mayor grado de acuerdo:

"Un valor es una creencia duradera de que una forma de conducta o un estado final de existencia, es personal y/o socialmente preferible a su opuesto" (Rokeach, 1973).

Antes de formular esta interpretación de los valores, Rokeach (1973, 1979) se plantea desde el punto de vista psicosocial, que los valores son creencias socialmente compartidas, Rokeach (1973) en su "Nature of Values", señala cinco supuestos básicos:

- 1.- *El número total de valores que una persona posee es relativamente pequeño.*
- 2.- *Todas las personas en todo el mundo poseen los mismos valores en distinto grado.*
- 3.- *Los valores se organizan en sistemas de valores.*
- 4.- *Los antecedentes de los valores humanos pueden ser atribuidos a la cultura, la sociedad, sus instituciones, y también a la propia personalidad.*
- 5.- *Las consecuencias de los valores humanos se manifiestan en prácticamente todos los fenómenos dignos de investigación y comprensión en las ciencias sociales.*

Los valores son creencias de tipo prescriptivo, es decir, según la cual se puede elegir según un estándar lo que se prefiere, lo que es deseable o indeseable como medio u objetivo de una acción.

Como todo tipo de creencia, los valores tienen los siguientes componentes:

- a) Componente cognitivo,
- b) Componente afectivo,
- c) Componente conductual.

Que en el caso de los valores morales, han de responder a las siguientes consideraciones:

- 1.- Han de ser compartidos y reconocidos por otros.
- 2.- Se adquieren conscientemente y de forma comprometida.
- 3.- Se asocian a una idea del bien común.
- 4.- Implican las emociones.
- 5.- Se pueden abstraer de la práctica que los comportan.

(Candocia y Roig, 1992).

Hecha esta consideración, con la intención de mantener viva la relación entre valores y desarrollo moral, el análisis de estos componentes en los que interviene el factor social y emocional, nos permite reflexionar sobre el concepto de valor como creencia duradera, ya que la forma en que estos valores se fijan en la personalidad a partir de la relación con la sociedad y de manera afectiva, lo que permite la pervivencia social de los valores, si bien éstos no se fijan inmutablemente en el individuo, es decir que son susceptibles de evolución y cambio.

Los valores se integran en un sistema organizado, con prioridades de unos sobre otros, lo que supone una jerarquización. Este sistema, relativamente estable, varía en los procesos madurativos, y depende también de los momentos sociales que se viven. Es más frecuente que cambie el sistema de valores que los valores en sí; es su preeminencia la que determina el cambio.

En estos sistemas escalonados o "escalas de valores", se observan valores referidos a modos de conducta y a estados finales de existencia, lo que configura dos tipos de valores, que a su vez tienen otros dos subtipos:

- a) Los que se asocian a estados finales son valores *terminales* y pueden ser personales -si su orientación es intrapersonal y centrada en uno mismo o sociales -si su orientación es interpersonal y centrada en la sociedad.

b) Los que hacen referencia a modos de conducta son valores *instrumentales*; a su vez, éstos pueden ser morales -si tienen una orientación interpersonal y su transgresión provoca sentimientos de culpa- o de competencia -si tienen una orientación intrapersonal y su violación provoca sentimientos de vergüenza por la inadecuación personal (Molpeceres, 1991).

Son valores instrumentales, los que están en función de los valores terminales. Aunque sean dos sistemas diferentes, los valores instrumentales y terminales, muchas veces es difícil establecer la línea de separación, ya que se encuentran fuertemente conectados, "cualquier valor que no sea el último puede considerarse un valor instrumental" (Goursch, 1970). Por ejemplo, respetar las reglas del juego, resulta un valor instrumental, si el valor final es ganar el juego. Y ganar el juego es un valor instrumental con respecto al deseo de ganar seguridad en sí mismo. Esta instrumentalidad, que no siempre es consciente, puede apuntar hacia estados finales diferente o a varios al tiempo.

Los valores instrumentales pueden ser valores morales, cuando surgen en el contexto de la conducta interpersonal, y son valores que armonizan los intereses de la comunidad en la busca del bien común, por lo que son deseables e incluso imprescindibles. Su formulación es más permanente que los de competencia y tienen implicaciones emocionales, por lo que su aplicación puede afectar a la conciencia. El razonamiento autónomo, sobre las consecuencias de su aplicación determina el desarrollo moral de los individuos.

Los valores de competencia, tienen que ver con la ejecución adecuada de los papeles, que se supone que un individuo debe interpretar en un contexto determinado.

Los valores parecen ser un determinante fundamental de la conducta del sujeto, y también se consideran determinantes básicos de las actitudes, entendidas éstas como una organización de varias creencias en torno a un objeto o situación específica. Los valores son una sola creencia, y tienen una cualidad trascendental que guían las acciones, las actitudes, los juicios y las comparaciones sobre objetos y situaciones concretas, y que trascienden las metas inmediatas para apuntar a metas a más largo plazo o estados finales de existencia.

Williams (1979), matiza esta interpretación de la aplicación de los valores a la conducta con las siguientes afirmaciones: la relación entre

valores y conducta va cambiando con el desarrollo del sujeto, concretamente, se fortalece con la edad, puesto que los sistemas de creencias se van haciendo más comprensivos e integrados, y la internalización de los valores aumenta con el desarrollo cognitivo. Cuando la conducta acorde con un valor determinado es excesivamente costosa para el sujeto, no basta la mera internalización del valor para provocarla; aquí es, pues, donde entran en juego los sistemas de sanciones institucionalizados y la presión hacia la conformidad por parte del grupo de referencia del sujeto (Molpeceres, 1991).

Rokeach (1973, 1979), aporta al estudio del concepto de valor, un sistema de medición, el *Rokeach Value Survey*. En su confección se utilizó una muestra exclusivamente estadounidense, por lo que se hizo complicada su generalización. En su construcción aparecen siete factores bipolares que exponemos a continuación, (tabla 4).

1.-

gratificación inmediata	<i>versus</i>	demorada:
<i>una vida cómoda placer una vida excitante limpio"</i>		<i>sabiduría armonía interior lógico autocontrolado"</i>

2.-

moralidad religiosa	<i>versus</i>	competencia
<i>salvación que perdona servicial</i>		<i>imaginativo intelectual independiente</i>

3.-

auto-restricción	<i>versus</i>	autoexpansión
<i>obediente - autocontrolado cortés - honesto</i>		<i>abierto capaz</i>

4.-

orientación personal	<i>versus</i>	social
<i>seguridad nacional un mundo en paz igualdad y libertad</i>		<i>amistad verdadera respeto a mí mismo</i>

5.-

seguridad familiar	<i>versus</i>	social
<i>seguridad familiar responsable</i>		<i>mundo de belleza igualdad</i>

6.-

respeto	<i>versus</i>	a m o r
<i>reconocimiento social respeto a mí mismo</i>		<i>amor maduro cariñoso</i>

7.-

dirección interna	<i>versus</i>	dirección a los otros:
<i>valiente independiente</i>		<i>cortés</i>

Tabla 4.- Factores bipolares, Rokeach Value Survey.

7.1. Orientaciones culturales en la interpretación de los sistemas de valores

Paralelamente a la aportación de Milton Rokeach, diversos autores: Clyde Kluckhohn (1951), Florence Kluckhohn y Strodtbeck (1961) y Hofstede (1980), se preocupan de la estructura de la configuración de los sistemas de valores, a partir de las relaciones entre valores y cultura.

No nos entretendremos en hacer una revisión en profundidad de las propuestas de estos autores, sólo queremos resaltar la preocupación por la diversidad cultural y la universalidad de la estructura de los sistemas de valores. Estos autores desarrollan unas orientaciones culturales básicas para explicar las relaciones entre valores y cultura. En general, asumen las conceptualizaciones psicosociales de Rokeach (1973), pero a diferencia de éstas incluyen un interés antropológico por la diversidad cultural. Clyde Kluckhohn (1951) define los valores como "una concepción de lo deseable, explícita o implícita, distintiva de un individuo o grupo, que influye en la selección de posibles medios y fines de acción". Una orientación de valor, es "un conjunto de proposiciones interrelacionadas que abarcan tanto elementos de valor como existenciales". Estas aportaciones ayudaron a superar la concepción localista que se imputaba al instrumento ideado por Rokeach, *Rokeach Value Survey*.

Kluckhohn y Strodtbeck (1961) añaden a los planteamientos fundamentales de Rokeach (1973), el supuesto de que todas las alternativas de solución están presentes en todas las sociedades en todos los tiempos, pero con preferencia diferencial. Es decir, cada sociedad tiene un perfil dominante de orientaciones de valor, pero a la vez tiene muchos perfiles variantes o sustitutivos. Y, tanto en los perfiles dominantes como en los sustitutivos, hay casi siempre un orden jerárquico de preferencias de las alternativas de orientaciones de valor.

Partiendo de esta base, Kluckhohn y Strodtbeck (1961) señalan cinco problemas fundamentales de la existencia humana, criticados por ser orientaciones filosóficas básicas, más que orientaciones de valor, y por quedarse en un primer nivel de análisis, que no desciende a detallar la estructura y contenido de los valores culturalmente específicos (Garcés, 1988). Estos problemas fundamentales son:

1) La definición de la naturaleza humana, como esencialmente buena, esencialmente mala o buena y mala a la vez, inalterable o mejorable.

2) La relación del hombre con la naturaleza. Sumisión a las fuerzas naturales, control del entorno o armonía con la naturaleza.

3) La concepción del tiempo. Sociedades orientadas al presente, al pasado o al futuro.

4) Las modalidades de la actividad humana. La libre expresión de los deseos y necesidades, el autocontrol o la eficacia.

5) Las relaciones interpersonales. La vinculación de la persona con sus ascendientes y descendientes y las relaciones de colateralidad con los iguales.

Geert Hofstede es un psicólogo organizacional, su punto de partida es muy similar al de otras teorías anteriores de la diferenciación cultural: las diversas culturas dan respuestas diferentes a los mismos problemas básicos de la humanidad, estas respuestas reflejan los valores subyacentes, que se pueden organizar en torno a categorías universales, cada una de ellas ligada a un problema humano (Hofstede, 1979, 1980).

Hofstede (1979) entiende los valores como “tendencias amplias a preferir ciertos estados de las cosas sobre otros”. La cultura es “la programación colectiva de la mente que distingue a los miembros de un grupo humano de los de otro” y se identifica con la cultura nacional. La relación entre ambos constructos para Hofstede, está en que la cultura incluye un sistema de valores colectivamente mantenido. No da a sus datos

un tratamiento individual, sino ecológico, puesto que emplea la puntuación media de cada nación. Los valores pues, le interesan en tanto que dimensiones culturales y no como orientaciones personales. Además, considera que las dimensiones culturales, no pueden explicarse en función de variables individuales, sino que han de relacionarse con las características de los países como sistemas totales, medidas a nivel cultural en las esferas económica, demográfica, geográfica y política.

Así pues, deriva cuatro dimensiones culturales de este tipo con arreglo a criterios teóricos, y luego trata de contrastarlas empíricamente. Estas cuatro dimensiones son: la distancia de poder, la evitación de la incertidumbre, el individualismo y la masculinidad. El análisis empírico dio, sin embargo, tres factores, puesto que la distancia de poder y el individualismo correlacionaban negativamente hasta tal punto, que se agruparon en un solo factor. A pesar de ello, por motivos conceptuales Hofstede prefirió mantenerlas separadas en el análisis (Hofstede, 1979).

Hofstede (1979, 1980), observó diferencias en las cuatro dimensiones en países con un nivel de desarrollo similar, él interpretó que no hay una sola respuesta uniforme de las sociedades humanas a cada uno de estos problemas. Así pues, frente a la hipótesis de la modernización y la hipótesis de la convergencia de valores, Hofstede se alinea más bien de parte de los que piensan que, para explicar adecuadamente las diferencias interculturales en sistemas de valores, hay que tener en cuenta mucho más que la estructura económica actual de cada nación.

7.2. Aportación a la teoría de los valores de Schwartz

Schwartz (1987, 1990), asume la conceptualización psicosocial de los valores de Rokeach que acabamos de exponer y además crea un instrumento útil para la categorización de los valores, que basado en el Cuestionario de Valores (Rokeach Value Survey), amplía y modifica. Estos planteamientos y análisis de Rokeach y Schwartz, son los que emplearemos para analizar cómo se manifiestan los valores en los grupos que hemos seleccionado para este estudio.

La obra de Schwartz (Schwartz y Bilsky, 1987, 1990; Schwartz, 1990) puede considerarse un intento de integración de la

conceptualización de Rokeach y los planteamientos culturalistas que representan fundamentalmente Clyde Kluckhohn (1951), Florence Kluckhohn y Strodtbeck (1961) y Hofstede (1980) que hemos visto.

Quiere superar la crítica que se hace a las tendencias culturalistas de falta de profundización, e intenta penetrar en la estructura subyacente de los sistemas de valores, identificando los valores concretos de las orientaciones culturales básicas. También intenta superar la crítica de localismo que se hace al instrumento de medida de Rokeach, tendiendo a universalizar una estructura hipotética del sistema de valores, ésta es la característica fundamental de la aportación de Schwartz.

Además, toma de Harry C. Triandis de la escuela de Illinois, la conceptualización de individualismo-colectivismo, en un intento de detallar los dominios que corresponden a cada uno de los constructos. De los modelos culturalistas, toma el concepto de los valores como respuestas culturales a los problemas humanos, todo este esfuerzo integrador configura una aportación verdaderamente ambiciosa.

Schwartz y Bilski (1990; Schwartz y Bilsky, 1987, 1990) consideran que los valores son representaciones cognitivas de tres tipos de exigencias humanas universales:

las necesidades del organismo

*

los requisitos socio-interaccionales para la coordinación interpersonal

*

las demandas socio-institucionales para el bienestar y la supervivencia del grupo

Estas tres exigencias universales preexisten a cualquier sujeto y a través del desarrollo cognitivo, las personas llegan a ser capaces de representarlas conscientemente bajo la forma de objetivos o valores; a su vez, mediante la socialización, los sujetos aprenden los términos culturalmente compartidos que les permiten comunicarse sobre estos objetivos o valores.

Siguiendo la línea de Rokeach (1973, 1979), y resaltando algunos aspectos, sobre el papel de la categorización de los valores, se propone la siguiente definición: "los valores son conceptos o creencias sobre estados

finales o conductas deseables que trascienden las situaciones concretas, guían la selección o la evaluación de la conducta y los eventos, y están ordenados por su importancia relativa” (Schwartz y Bilsky, 1987).

Entonces, los sistemas de valores, según Schwartz, se articulan en torno a tres ejes o dimensiones fundamentales:

a) *El tipo de objetivo o meta*: Coincide con la conceptualización propuesta por Rokeach (1973), distinguiendo entre valores instrumentales y terminales.

b) *Los intereses a los que sirve*: Dado que los valores se conceptualizan como objetivos, deben representar los intereses de alguna persona o grupo. Por tanto, esta dimensión de “tipos de intereses”, divide el espacio de los valores en tres regiones sectoriales: valores que sirven a intereses individuales, valores que sirven a intereses colectivos y valores mixtos, que sirven a ambos.

c) *Los dominios motivacionales de valores*: las diversas exigencias humanas a las que los valores responden, se expresan en dominios motivacionales que agrupan a los valores particulares.

En un primer intento de sistematización, teniendo en cuenta las ya mentadas exigencias humanas universales, (*necesidades orgánicas, motivos sociales, demandas institucionales y exigencias funcionales del grupos*), Schwartz (1992), los dominios motivacionales se articulan en contenidos, basado en la lista de valores de Rokeach y en función de esta categorización, (*gráfico 2*):

DISFRUTE - SEGURIDAD - LOGRO - AUTODIRECCIÓN CONFORMIDAD - PROSOCIAL - PODER - MADUREZ

De estos dominios motivacionales los hay:

individuales:

DISFRUTE - LOGRO - AUTODIRECCIÓN - PODER

colectivos:

CONFORMIDAD - PROSOCIAL

mixtos:

SEGURIDAD - MADUREZ

Y los representa de la siguiente manera:



Gráfico 2.- Representación de las relaciones estructurales propuestas entre tipos de valor (Schwartz y Bilsky, 1987)

En la que se aprecian distintas relaciones entre los dominios sectoriales:

1.- Contiguos:

a.- Seguridad, conformidad y prosocial, favorecedores de las relaciones sociales.

b.- Madurez y autodirección, que tienen que ver con la confianza en uno mismo.

c.- Logro, disfrute y poder, se relacionan con los beneficios para uno mismo.

2.- Opuestos:

a.- Autodirección y conformidad restrictiva, que es oponer la confianza en las propias capacidades, e independencia con la dependencia de las expectativas sociales y la abnegación.

b.- El logro y la seguridad, parece evidente que el riesgo y el desequilibrio que conlleva el logro, como búsqueda del éxito se opone a la seguridad.

c.- El logro y el dominio prosocial, representan la oposición entre los propios intereses y los de la colectividad.

d.- El disfrute y el dominio prosocial, nuevamente la oposición, si cabe más radical entre la autosatisfacción y los intereses sociales.

A partir de este planteamiento inicial, Schwartz se propone explorar las asociaciones sistemáticas entre valores, experiencia social y orientación conductual a través de las culturas, tanto a nivel individual como social intentando responderse a tres grandes cuestiones (Schwartz, 1990):

1) ¿Cómo afectan las experiencias sociales a las prioridades de valor de los sujetos?.

2) ¿Cómo afectan las prioridades de valor de los sujetos a sus orientaciones y elecciones conductuales?.

3) ¿Qué diferencias transculturales hay en las prioridades de valores y cuáles son sus causas y efectos?.

Para ello es necesario atender a una serie de aspectos fundamentales, como son:

1) El contenido de los valores: ¿qué valores se reconocen y se emplean para formar prioridades de valor entre las culturas?, ¿en qué tipos se agrupan dichos valores?.

2) La comprensividad: los valores identificados ¿cubren todas las áreas de valor relevantes para el ser humano?.

3) La equivalencia de significado: ¿tienen los valores citados una equivalencia transcultural de significado que permita la comparación?.

4) La estructura de los valores: en base a los conflictos y compatibilidades hipotetizados entre tipos de valores, ¿se puede detectar una estructura universal subyacente a los sistemas de valores?.

Para responder a todas estas preguntas, lo primero que Schwartz se ve obligado a hacer, es desarrollar un instrumento de medida acorde con su teoría (Schwartz, 1987). Construye un cuestionario que consta de 56 valores, que se corresponden con los dominios motivacionales de su primera hipótesis. Se basa en el instrumento de Rokeach, pero también en instrumentos desarrollados en otras culturas (Braithwaite y Law, 1985; Chinese Culture Connection, 1987; Hofstede, 1980; Levy y Guttman, 1974; Munro, 1985). Con ello trata de salvar la acusación de etnocentrismo y parcialidad occidental que pesa sobre el *Rokeach Value Survey*. Por otro lado, la forma de respuesta no es la ordenación

jerárquica de valores, sino la evaluación de la importancia de cada uno de ellos en una escala de -1 a +7; esto permite expresar la oposición a determinados valores, (Molpeceres, 1991).

En esta serie de réplicas, Schwartz ha ido contrastando empíricamente, los dominios motivacionales o tipos de valor y se ha visto obligado a reformular -escindiendo en algunos casos y refundiendo en otros- los siete que inicialmente propuso a partir de la teoría. Tras pasar por varias formas de transición (Schwartz, 1987; Schwartz y Bilsky, 1990), su última propuesta respecto a los tipos motivacionales es la siguiente:

a) El dominio inicial de autodirección queda dividido en dos dominios diferenciados: la *estimulación*, que agrupa los valores de excitación y variedad, y está a caballo entre la autodirección y el hedonismo; y la *autodirección* propiamente dicha, que se refiere al control y dominio del entorno, así como a las exigencias de autonomía e independencia en la interacción.

b) El dominio de *tradición*, que se define como el respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que la cultura y/o religión imponen al sujeto. Se deriva de la necesidad de supervivencia de los grupos mediante la conservación de un universo simbólico compartido.

c) El dominio prosocial inicial queda dividido, a su vez, en dominios distintos, en base a la diferenciación entre intragrupo y exogrupo, tan relevante en las sociedades colectivistas. El dominio de *benevolencia* se centra en la preocupación por el bienestar de las personas cercanas en la interacción cotidiana. Los valores prosociales que trascienden los límites estrechos del grupo de referencia, se unen a los valores de madurez para formar un nuevo dominio de *universalismo*, que se define como la comprensión, aceptación, tolerancia y protección del bienestar de todo el mundo y de la naturaleza.

Los dominios motivacionales de los valores de Schwartz y Bilski (1987, 1990), tras su desarrollo intercultural, queda de la siguiente manera:



La apreciación de Schwartz de que los valores de madurez y de conformidad restrictiva aparecen como incompatibles en las culturas occidentales, así como el intento de definir un factorial de espiritualidad resultara fallido, nos lleva a exponer un resultado final del cuestionario de Schwartz, que se aclara en la siguiente figura (gráfico 3):



Gráfico 3.- Estructura teórica de las relaciones entre tipos motivacionales de valor (Schwartz 1990b)

Según lo anteriormente expuesto, los tipos motivacionales y los valores que los integran son los siguientes:

AUTODIRECCION. Integrado por los siguientes valores:

Libertad (de acción y de pensamiento).

Respeto a mí mismo (creencia en mi valor personal).

Creatividad (ser único, con imaginación)

Independiente (autosuficiente, autoconfiado).

Escogiendo mis metas (seleccionar mis propósitos).

Curioso (interesado en todo).

UNIVERSALIDAD. Integrado por los siguientes valores:

Igualdad (igualdad de oportunidades para todos).

Armonía interior (paz consigo mismo/a).

Un mundo en paz (libre de guerras y conflictos).

Unión con la naturaleza (integración con la naturaleza).

Sabiduría (una comprensión madura de la vida).

Un mundo de belleza (belleza de la naturaleza y de las artes).

Justicia social (ausencia de la injusticia, ayuda al más débil).

Abierto (tolerante con las diferentes ideas y creencias).

BENEVOLENCIA. Integrado por los siguientes valores:

Una vida espiritual (énfasis en las cosas espirituales).

Sentido de la vida (tener un objetivo en la vida).

Amor maduro (intimidad emocional y espiritual).

Amistad verdadera (amigos próximos que me apoyen)

Leal (fiel a mis amigos y a mi grupo de pertenencia).

Honesto (sincero, auténtico).

Servicial (que trabaja por el bienestar de los demás).

Responsable (digno de confianza).

Que perdona (disculpa a los demás).

TRADICION. Integrado por los siguientes valores:

Respeto por la tradición (preservación de costumbres).

Distanciamiento (de las cosas mundanas).

Moderado (evitar los extremos en los sentimientos y acciones).

Humilde (modesto, que pasa desapercibido).

Aceptar mi vida (sumiso a las circunstancias de la vida).

Devoto (dedicado a la fé y a las creencias religiosas).

CONFORMIDAD. Integrado por los siguientes valores:

Cortesía (educación, buenas maneras).

Autodisciplina (autocontrol, resistencia a la tentación).
Respetuoso (que muestra respeto).
Obediente (cumplidor de mis deberes y obligaciones).
SEGURIDAD. Integrado por los siguientes valores:
Sentido de pertenencia (sentimiento de que importo a los demás)
Orden social (estabilidad social).
Seguridad nacional (protección ante los enemigos).
Reciprocidad de favores (evitar ser deudor de alguien).
Seguridad familiar (seguridad para las personas que quiero).
Saludable (cuidadoso con mi imagen pública).
Limpio (aseado y arreglado).
PODER. Integrado por los siguientes valores:
Poder social (control sobre los otros, dominio)
Fortuna (posesiones materiales, dinero).
Reconocimiento social (respeto, aprobación de los demás).
Autoridad (el derecho a liderar o mandar).
Cuidadoso de mi imagen pública (proteger mi ocupación).
LOGRO. Integrado por los siguientes valores:
Ambicioso (trabajador esforzado, con ambiciones).
Influyente (con impacto en las personas y acontecimientos).
Capaz (competente, eficaz, eficiente).
Inteligente (lógico, racional).
Triunfador, con éxito (conseguir los objetivos sociales).
HEDONISMO. Integrado por los siguientes valores:
Placer (satisfacción de deseos).
Gozar de la vida (gusto por comer, sexualidad y diversión).
ESTIMULACION. Integrado por los siguientes valores:
Una vida excitante (experiencias estimulantes).
Una vida excitante (llena de desafíos, novedades y cambios).
Audaz (que procura la aventura y el riesgo).

A pesar de las inconsistencias encontradas, y que el dominio de espiritualidad no se define como factorial independiente, Schwartz (1990) sigue defendiendo que podrían existir algunos principios de estructuración de los sistemas de valores -compatibilidades y conflictos- de alcance universal. Y las describe de la siguiente manera (*tabla 5*):

AFINIDADES	ENFASIS COMUN
Poder y logro	Estima y superioridad social
Logro y hedonismo	Autoindulgencia hacia los propios deseos y metas
Hedonismo y estimulación	Búsqueda de arousal afectivamente placentero
Estimulación y autodirección	Motivación intrínseca de control y apertura al cambio
Autodirección y universalismo	Confianza en el propio juicio y comodidad con la diversidad de la existencia.
Universalismo y benevolencia	Interés prosocial.
Tradición conformidad.	Autorestricción y sumisión
Conformidad y seguridad	Protección del orden y armonía en las relaciones.
Seguridad y poder	Reducción de las amenazas de las relaciones no estructuradas.
CONFLICTOS	ENFASIS CONTRAPUESTOS
Autodirección y estimulación VS. Conformidad, tradición y seguridad	Pensamiento independiente y favorecimiento de cambios VS. sumisión y búsqueda de estabilidad
Universalismo y benevolencia VS logro y poder.	Preocupación por los otros VS preocupación por uno mismo y dominio de los otros.
Hedonismo VS conformidad y tradición.	Favorecer los deseos propios VS restringirlos y aceptar los límites impuestos.
Espiritualidad VS hedonismo, poder y logro.	Búsqueda de un sentido trascendental VS búsqueda de recompensas materiales y sensuales.

Tabla 5.- Relaciones estructurales propuestas entre tipos de valor Schwartz, 1990

Nos quedaría por considerar, la importancia que tiene el tipo de sociedad en el que se desarrolla la investigación sobre los resultados.

El agrupamiento estructural de valores por medio del análisis factorial en otras culturas, aún cuando la estructura hallada guardaba cierta coherencia, no se ajustaba a las predicciones de Schwartz, y así lo han certificado algunos investigadores (Menezes, Costa y Campos, 1989; Musitu y col., 1991).

Para Schwartz (1990), la diferenciación más relevante entre tipos de sociedades, es la de sociedades comunales y sociedades contractuales. La pregunta que Schwartz (1990) se hace en este sentido es: ¿qué prioridades de valor son más adaptativas para ambos tipos de sociedades? Y, en función de esta perspectiva, sus predicciones de valor -a un nivel exploratorio, casi intuitivo- son las siguientes (*Tabla 6*):

SOCIEDADES COMUNALES	SOCIEDADES CONTRACTUALES
<i>valores que pueden ser más importantes:</i> tradición conformidad benevolencia poder	<i>valores que pueden ser más importantes:</i> autodirección estimulación universalidad
<i>valores sin prioridad por razón del tipo de sociedad:</i> seguridad, logro y hedonismo	

Tabla 6.- *Prioridad de los valores según el tipo de sociedad.*

8. Deporte, desarrollo moral y valores: Introducción

Los valores y el desarrollo moral en el contexto de la investigación, tienen un tratamiento claramente diferenciado, ya que ambos conceptos se fundamentan en teorías distintas, provenientes de tradiciones psicosociales diferentes. En la aplicación a la investigación del deporte, el estudio de los valores y del desarrollo moral, han sido contemplados de manera conjunta frecuentemente. Por esta razón, el análisis de los estudios actuales sobre estos temas se ha de hacer necesariamente de forma unificada, ya que en la mayoría de las investigaciones en el ámbito deportivo, han analizado el efecto que la participación deportiva tiene sobre el desarrollo moral y los valores de los participantes.

Lo primero que llama la atención en los estudios analizados, es que en contra de la opinión más difundida, numerosos investigadores han puesto de manifiesto que la participación en las competiciones deportivas, no desarrolla necesariamente los valores ni el razonamiento moral (Webb, 1969; Tutko, 1971; McIntosh, 1979; Meakin, 1981; Bredemeier & Shields, 1983; Romance, 1984; Naples, 1987; Lee, 1990), si bien, no se pone en duda el potencial de la práctica deportiva para la formación de la personalidad (Coakley, 1982 y 1988; Bredemeier, Weiss & Shields, 1985; Hall y Meakin, 1981; Romance 1985).

La competición deportiva se considera un ámbito privilegiado para la observación de los comportamientos, porque en su contexto se producen una gran cantidad de decisiones morales. Las conductas en los enfrentamientos deportivos y las acciones que ayudan a obtener el triunfo, trascienden mucho las posibilidades técnicas, tácticas y reglamentarias. De tal manera que la provocación, la acción que provoca confusión en los espectadores y jueces, la trampa o la agresión hecha calculadamente en el momento justo en que no puede ser vista, o con el propósito de evitar o conseguir una ventaja que mejore el resultado, son acciones que se puede decir que forman parte del entrenamiento del deportista, que quiere progresar en la competición deportiva, que cada vez es más exigente.

Otras actitudes, como la ingestión de drogas o la falta de respeto a las normas y a la idiosincrasia de cada deporte (normas no escritas), son rechazadas por las sociedades deportivas, pero la presión que sienten algunos participantes para alcanzar o mantener un cierto grado de

rendimiento, hace que cada vez con más frecuencia se produzcan transgresiones en estos campos. A algunos la posibilidad de ser rechazados o limitada su participación en grupos deportivos, les produce una inquietud que están dispuestos a evitar por todos los medios.

Estos comportamientos y actitudes, generan un entorno deportivo del que no sólo se pone en duda, como ya hemos visto, su validez para desarrollar valores socialmente deseables, sino que además se cuestionan los propios valores de la competición o el entorno moral en el que ésta se desarrolla. Algunos investigadores exponen evidencias de que los deportistas aprueban menos los valores propios del deporte, que los no deportistas (Kroll & Peterson, 1965) y sugieren que el deporte es asociado comúnmente con normas antisociales como hacer trampas, violencia y la victoria a toda costa (Bend, 1971). Yendo aún más lejos, algunos investigadores de los comportamientos en el deporte, han observado que las conductas violentas y agresivas de los jugadores son vistas como legítimas, en función de un concepto de estrategia, que en su vertiente operativa se define como el uso de los diversos elementos del deporte para alcanzar una ventaja táctica. Por ejemplo, McIntosh (1979) al preguntar por la opinión sobre el hecho de que un jugador/a en posición para marcar gol fuera agredido intencionadamente, el 70% de los profesionales y el 54% de los aficionados, estaban de acuerdo con esa "estrategia" ya que podía reportar beneficios pensando en el resultado del encuentro.

Todas estas dudas que genera la validez de la competición deportiva para desarrollar valores y razonamiento moral en los que lo practican, es tanto más relevante en cuanto que el deporte, ya lo hemos dicho, es considerado un importante factor educativo y formador. Aunque se necesiten esfuerzos muy importantes, para que la relación deporte-desarrollo moral se produzca en el sentido positivo (Naples, 1987).

Valores como juego limpio, cooperación, abnegación, respeto a los demás, están en la mente de todos, pueden ser adquiridos por medio de la práctica deportiva. Por eso nos interesa revisar el concepto de "juego limpio", ya que es una expresión de uso muy amplio y de reconocida eficacia, cuando se trata de explicitar valores y posibilidades formativas que emana la práctica deportiva.

El "juego limpio" es una adaptación del término "fair play", que en opinión de Blazquez (1995), es una palabra difícil de traducir a lenguas no anglosajonas, que está fundamentalmente ligada a la justicia, como valor moral, se refiere al respeto por las reglas decididas y fijadas para un juego y deporte determinado, e incluye la idea de comportamiento generoso, más allá del respeto a las reglas.

Concepto moral o movimiento del alma, el juego limpio comprende a la vez el respeto del adversario y el respeto de sí mismo. Resulta del efecto de una confrontación moral consigo mismo, en la confrontación que nos opone a otro.

Así pues, juego limpio es :

1º) Tener el deseo sincero de que el adversario pueda luchar con armas iguales a las nuestras.

2º) Es ser escrupuloso hasta lo extremo, sobre los medios de obtener la victoria.(Bazennerye, Borotra, Comte-Offenback, Ferran y Guillermin,1972).

Fernández (1993), describe las características y criterios del juego limpio de la siguiente manera: juego limpio es rehusar deliberada y permanentemente la victoria a todo precio. Es una actitud llena de exigencias morales, con relación a uno mismo.

Características del acto de juego limpio:

- a) Puede ser individual o colectivo.
- b) Puede tener lugar antes, durante o después de la competición.
- c) El nivel del valor del adversario debe ser comparable.
- d) El deportista que respeta siempre el reglamento, puede, en ciertas circunstancias, ser considerado como practicante de juego limpio.

Criterios de apreciación :

- a) No es necesario que el valor de los participantes sea del más alto nivel.
- b) El valor de ejemplarización del acto del juego limpio, hecho por deportistas de gran relieve, es más grande en razón de su prestigio.
- c) El acto del juego limpio de un deportista que finalmente ha perdido, no es de un valor superior a aquél de un participante que por fin logró la victoria.

d) Un acto de juego limpio realizado con un adversario desleal, tiene mayor valor que el que se realiza con un adversario perfectamente correcto.

e) El juego limpio individual y el colectivo, deben estar al mismo nivel.

f) El juego limpio en un deporte, que por naturaleza implica el contacto y el choque con el adversario, no es por esencia superior al hecho del juego limpio realizado en un deporte en el que los concurrentes no se enfrentan más que a distancia. Esta afirmación se presta a la controversia, pues muchos serán los que piensan, con alguna razón, que donde existe el contacto, el riesgo es más grande, pues el enfrentamiento puede derivar hacia la violencia y tiene un mérito especial no solamente abstraerse, sino encontrar las fuentes morales necesarias para demostrar el espíritu del juego limpio. Otros pensarán igualmente, no sin razón, que la observación de la regla es una obligación elemental, y en consecuencia, la naturaleza del juego no hay que considerarla para la apreciación del mérito de los concurrentes. Lo que es más exacto e importante, es que algunos deportes tienen más que otros, necesidad del juego limpio, porque la naturaleza misma del juego expone a sus practicantes a situaciones, que en el transcurso de la acción les pueden hacer olvidar, no sólo las obligaciones morales, sino también el mismo reglamento.

g) El valor de un acto de juego limpio se juzga en función de lo que ha costado a su autor poder cumplirlo.

El juego limpio es una actitud moral, que no sólo confiere al deporte su nobleza, sino que actúa de cara a los peligros que le puede amenazar, como la pérdida de valores formativos. Es la esencia misma del deporte, es una manera de ser (Bazennerye, Borotra, Comte-Offenback, Ferran y Guillermin, 1972).

A partir del concepto de justicia y de imparcialidad, ha surgido un marco útil para describir la naturaleza esencial del juego limpio. De esos dos conceptos se derivan otros dos: el de libertad y el de igualdad. Rawls (1972) y Arnold (1986), consideran que la libertad puede estar representada por el derecho a escoger o rechazar un deporte en particular; seleccionar la posibilidad de jugar conlleva estar de acuerdo, o el deber de cumplir con los reglamentos de la competición. La igualdad se encuentra en el conocimiento de las reglas de un deporte aplicadas

imparcialmente a todos los participantes, de manera que no se pueda obtener una ventaja injusta sobre el otro.

En un análisis más amplio del juego limpio, Fraleigh (1984), propone una serie de líneas generales para lograr una conducta adecuada en el deporte, basándose en el principio que considera que las reglas morales, que tienen una dimensión interpersonal, son superiores a las reglas de interés propio. Quizá aquí está la raíz del dilema, ya que el deporte de competición, particularmente a niveles de élite, es esencialmente una actividad en interés propio (Lee, 1990). La mayoría de las investigaciones empíricas, se han dirigido hacia la identificación de las actitudes de los niños y a la identificación de procesos de razonamiento moral en el deporte. En menor medida, se ha considerado el tema de los valores, pero sin una base conceptual cuidadosamente desarrollada. Según algunos autores, no se conoce realmente el alcance del problema del comportamiento en el deporte juvenil.

Esta controversia que hemos expuesto, que se produce por la sospecha de que el deporte no produce los efectos morales que tradicionalmente se le ha atribuido, ha originado investigaciones para conocer las causas desde distintos puntos de vista, que exponemos a continuación.

9. Estudios sobre razonamiento moral y valores en la práctica deportiva

El esfuerzo de los investigadores por responder a la cuestión planteada, sobre si el deporte favorece el desarrollo moral y los valores prosociales, se centró en un primer momento, en analizar la relación entre la participación deportiva el razonamiento moral y los valores.

La revisión realizada por Escartí y Fernández (1993) sobre los estudios realizados acerca del desarrollo moral y el deporte, pone de manifiesto, que la autora más productiva en las dos últimas décadas en este campo ha sido Bredemeier. Las preguntas fundamentales de las que parte en sus primeros estudios sobre desarrollo moral y deporte son las siguientes:

- a) ¿ Es el razonamiento moral igual en la práctica deportiva que en otras situaciones de la vida?.
- b) ¿Cuál es la relación entre la participación deportiva y el nivel de razonamiento moral?.
- c) ¿ Está el nivel de razonamiento moral relacionado con otras tendencias de conducta?.
- d) ¿ Puede el desarrollo moral promocionarse a través del deporte?.

El interés por analizar si la práctica deportiva favorece el desarrollo moral y los valores prosociales, se originó, según Webb (1969), por la observación de que entre los jóvenes deportistas, en el transcurso del juego, los valores de honradez, justicia, responsabilidad y honestidad que caracterizan el juego limpio, parecía que tenían menos importancia que el interés por obtener la victoria a toda costa o demostrar la superioridad técnica o táctica sobre los rivales. Para investigar esta afirmación, este autor diseñó una escala en la que se definen tres posibles actitudes ante el juego: jugar bien, el triunfo y el juego limpio, y pidió a los sujetos que las clasificaran por orden de importancia. Con una muestra de niños entre 9 y 13 años, Webb (1969) concluyó que existía un compromiso exagerado por obtener el triunfo entre los deportistas, que se acentuaba con el mayor tiempo de práctica y que era más notable en los chicos que en las chicas.

Para investigar si el deporte de competición que practican los niños en vez de desarrollar valores prosociales, lo que hace es potenciar la agresividad, Nelson, Gelfand y Hartman (1969) investigaron el comportamiento habitual en la escuela de un grupo de niños de 11 y 12 años, y sus actitudes de agresividad o de falta de agresividad. Posteriormente a esta observación, los niños participaron en un campeonato de juegos deportivos competitivos, tras el cual se observó que la competición había aumentado la agresividad de los niños de forma muy notable. En este sentido, otro trabajo llevado a cabo por Christy, Gelfand y Hartman (1971) con niños de 11 y 12 años, demostró que el aumento de agresividad que se producía en los niños al practicar deporte de competición, también tenía que ver con los modelos que éstos tuvieran del deporte profesional. Así, los niños que tenían como modelos jugadores violentos o conflictivos, reproducían en el campo de juego las actitudes de éstos. Smith (1974) hizo entrevistas a 83 jugadores de hockey sobre hielo

de las ligas escolares, y éstas revelaron que aquellos jugadores que tenían como modelo a los profesionales más violentos y duros, mostraban más altos niveles de agresividad que aquéllos cuyos jugadores favoritos eran menos agresivos.

Los resultados de estas investigaciones, vinieron a confirmar las observaciones que anteriormente habían hecho numerosos investigadores: Rausch, (1965); Rausch, Dittman y Taylor, (1959); Sherif, Harvey, White, Hood y Sherif, (1961); Sherif y Sherif, (1953), según las cuales la agresividad aumentaba con la participación en juegos o deportes competitivos, en detrimento de los valores relacionados con el juego limpio.

En cuanto a la incidencia que pueda tener el tipo de deporte que se practica con el desarrollo de valores prosociales, algunos trabajos han analizado como las tendencias agresivas de los niños también se relacionan con la práctica y con la observación de deportes de mucho contacto. En un estudio con 604 jugadores de hockey sobre hielo entre 15 y 18 años, Smith (1978) comprobó que más de una tercera parte de los chicos, habían aprendido viendo partidos profesionales, que la agresión forma parte del juego. Y además, parte de las faltas que hacían los chicos, las habían visto en los partidos de hockey sobre hielo profesional. Algunos años más tarde Mugno y Feltz (1984), comprobaron que jóvenes jugadores de fútbol americano de la liga de la enseñanza secundaria, imitaban las actitudes agresivas que habían observado en el fútbol universitario y profesional.

Rusell (1979), comprobó con una muestra de 205 jugadores no profesionales de hockey sobre hielo, que no eran más apreciados los jugadores más violentos, y que éstos, generalmente no eran tomados como modelo. De su trabajo concluyó que las actitudes agresivas se consideraban parte de este deporte, así como la provocación o la realización de faltas que pudieran conducir a la victoria.

Para comprobar la incidencia de la práctica del deporte en el razonamiento moral de los jóvenes, se han realizado numerosas investigaciones. Tomaremos como punto de partida la realizada por Horrocks (1980), que investigó la relación entre comportamientos prosociales y la participación de los jóvenes en deportes. Su trabajo se llevo a cabo entre los miembros de un grupo escolar de 11 y 12 años, y para ello creó unos dilemas morales para ser discutidos en el ámbito de

un campeonato deportivo interno que él mismo organizó, y a continuación promovió discusiones en clase con los mismos alumnos, para saber lo que era moral para ellos. Al final de su trabajo encontró relaciones significativamente positivas entre comportamientos prosociales en el juego y el razonamiento moral y entre comportamiento prosocial en el juego y las percepciones del deportista sobre lo moral. En sus conclusiones, el autor opinó que las dinámicas de relación interpersonal favorecen el desarrollo moral, siempre que se produzcan en un ambiente moral adecuado, y que el deporte puede ofrecer un ámbito propicio para el desarrollo moral.

Esta conclusión, en lo que se refería a la práctica deportiva, fue criticada por Hall (1981) ya que, en su opinión, la atmósfera creada en torno a la práctica deportiva de los jóvenes que componían el grupo investigado no era real, al haber sido creada para la investigación y tener unos fines muy delimitados y conocidos por los sujetos. El propio Hall (1981), para conocer la incidencia de la práctica deportiva en el razonamiento moral de los jóvenes, pasó el cuestionario de juicio moral de Kohlberg a estudiantes de enseñanza secundaria, no deportistas y jugadores de la liga escolar de baloncesto, descubriendo un nivel de razonamiento moral más bajo en los jugadores de baloncesto que en los estudiantes no deportistas.

Por su extensión y continuidad, la aportación de Bredemeier a la investigación de los valores y el desarrollo del razonamiento moral en el deporte es particularmente interesante. En un estudio llevado a cabo en 1980, Bredemeier investigó los valores expresivos e instrumentales de los practicantes de deporte, en relación al deporte y a la vida cotidiana. Los valores instrumentales, que son los relacionados con el triunfo y la adquisición de habilidad, fueron más valorados por los hombres y los valores expresivos, asociados con el gusto por las relaciones interpersonales, fueron más valorados por las mujeres, aunque las preferencias variaron dependiendo del nivel de introducción en el deporte. Entre las mujeres, los aspectos instrumentales del deporte y de la vida en general, fueron más valorados por las deportistas profesionales femeninas, mientras que las atletas aficionadas se encontraban más orientadas a valores expresivos.

Posteriormente, Bredemeier (1984), abordó la cuestión de si el razonamiento moral puede desarrollarse a través del deporte, en un

estudio realizado en un campamento deportivo de verano, con niños de 9 a 13 años. En esta investigación se diseñó una estrategia con la intención de analizar la evolución del razonamiento moral, en función de las características de la intervención sobre los sucesos propios de la competición deportiva. Divididos los niños en tres grupos, uno de ellos fue entrenado de forma convencional. En un segundo grupo, se intervino en el momento que surgía un dilema moral, a partir de esa situación, se discutían y se debatían las implicaciones morales de la cuestión. En un tercer grupo, se diseñó un programa de conductas prosociales, acordes a la teoría del aprendizaje social, se utilizó una escala de justicia distributiva y se pasaron los test antes y después de la experiencia.

Se observó que en los grupos en los que se había intervenido, se produjeron avances en el razonamiento moral durante la celebración del campamento. Esto no fue así en el grupo en el que no se había intervenido, limitándose a seguir un entrenamiento convencional. La conclusión fue, que si bien la práctica del deporte no contribuye significativamente al desarrollo moral, sí que tiene este potencial, y se pone de manifiesto que es eficaz si se confeccionan programas intencionalmente dirigidos a promover este desarrollo.

Las relaciones entre las variables del compromiso deportivo (participación e interés) y las facetas de la moralidad de los niños (madurez en el razonamiento y tendencias agresivas), fueron investigados entre 106 chicos y chicas de entre 9 y 13 años, principalmente de raza blanca y pertenecientes a la clase socioeconómica media y media-alta, por Bredemeier, Shields, Weiss y Cooper (1986) y con el propósito de investigar la relación existente entre dos grupos de variables: las variables del compromiso deportivo (participación e interés) y algunas variables morales (madurez en el razonamiento y tendencias agresivas).

Los niños respondieron a un cuestionario sobre el comportamiento durante la práctica deportiva, participaron en una entrevista de tipo moral y completaron dos informes sobre ellos mismos, para apreciar sus tendencias agresivas en el deporte y en la vida diaria. Los resultados revelaron que la participación y el interés de los chicos en los deportes en los que hay bastante contacto, y la participación de las chicas en deportes con un grado medio de contacto, estaba relacionada con menor madurez en el razonamiento moral y mayores tendencias a la agresión.

Pero estos resultados no se deben confundir con la idea de que la práctica deportiva vaya en detrimento del razonamiento moral. En posteriores análisis se demostró que el interés por el deporte se relacionaba con la madurez en el razonamiento moral. Además hay escasas evidencias de que la participación de los jóvenes en el deporte, esté relacionada negativamente con la madurez en el razonamiento moral. Teniendo en cuenta las escasas investigaciones de campo realizadas, es interesante para nuestra investigación conocer como Bredemeier, Shields, Weiss y Cooper (1986) llevaron a cabo este estudio y sus conclusiones.

Las respuestas de los niños fueron registradas de forma escrita y con magnetófono. Cada protocolo fue puntuado independientemente por dos personas, las cuales no puntuaron a aquellos que habían entrevistado. Utilizaron el cuestionario de Haan (1977). A los niños se les asignaba una puntuación que representaba el nivel aproximado de razonamiento moral para 4 historias, estas puntuaciones indicaron que el razonamiento moral en las respuestas a los dilemas deportivos y de la vida diaria, no divergían significativamente.

Para apreciar las tendencias agresivas de los niños en situaciones de la vida diaria, se utilizó la Children's Action Tendency Scale (CATS). Esta escala presenta a los sujetos diez situaciones que contienen: provocación, frustración, conflicto o pérdida; cada situación va seguida de tres respuestas alternativas: una agresiva, otra enérgica y la última sumisa, y el sujeto tiene que escoger las respuestas adecuadas según la situación. Los formatos los repartieron según el género, al objeto de que el género del personaje de la historia coincidiera con el del niño.

El formato que utilizó Bredemeier (1986) es idéntico a la CATS de Deluty (1979), pero las historias, en esta ocasión, trataban de deportes y juegos. El resultado es que el nuevo cuestionario, Scale of Children's Action Tendencies (SCATS) de Bredemeier (1986), tiene más alternativas de agresión física que la CATS, dado que la naturaleza física del deporte, junto con la fuerza que se requiere para practicarlo, proporciona más situaciones de agresión física.

Los resultados mostraron que el "interés deportivo", que detectaba el interés por el triunfo y la adquisición sistemática de habilidad, era la variable que pronosticaba mejor las tendencias agresivas, más que la variable de "participación deportiva". Los chicos obtuvieron puntuaciones más altas que las chicas en todas las medidas de la agresión. También se

encontraron diferencias según el nivel escolar, en cuanto a las tendencias agresivas descritas por los sujetos. Los análisis revelaron efectos no significativos del nivel escolar en las puntuaciones de la agresión no física. Tampoco fue significativa la interacción entre el sexo y el nivel escolar. Con respecto al razonamiento moral no se encontraron diferencias por sexo. Los chicos se describieron como más agresivos, físicamente y no físicamente, que las chicas tanto en el deporte como en la vida diaria. También se encontraron relaciones entre las tendencias agresivas de los chicos y el grado de contacto físico asociado con sus intereses deportivos, asimismo la preferencia por ver deportes caracterizados por el mayor contacto físico, se relacionó con la agresividad física y no física. No se encontraron diferencias por el nivel escolar en la agresividad no física, sin embargo, la agresividad física, se incrementaba con el nivel escolar.

La participación de los chicos en deportes de mucho contacto, y la de las chicas en deportes de contacto medio, se relacionó con menor madurez en el razonamiento moral y mayor tendencia a la agresividad física y no física, tanto en el deporte como en la vida cotidiana. Ante estos resultados los autores concluyen que no es sorprendente que la participación en deportes de alto nivel de contacto, vaya asociada con el aumento de la agresividad en el deporte. Puesto que el hecho de que la participación en deportes de mayor contacto, esté también relacionado con las tendencias hacia la agresividad en la vida normal, sugiere, que estas experiencias deportivas pueden estar relacionadas con tendencias del comportamiento que van más allá de los límites del juego.

El descubrimiento que realizaron de que la participación en deportes de medio contacto, estaba relacionado de forma significativa con las tendencias agresivas de las chicas, pero no de los chicos, les llevó a postular que, los chicos y las chicas, en aquellas pruebas, concedían diferente significado a las acciones en estructuras deportivas similares. Dado que los deportes de contacto medio, eran los más duros que las chicas habían experimentado, ellas podían haber estado más inclinadas que los muchachos a interpretar actos de esos deportes como agresivos.

Bredemeier, Shields, Weiss y Cooper (1986) encontraron en este trabajo, una baja correlación negativa entre la madurez en el razonamiento moral de los chicos y el número de sesiones de deportes de alto contacto en que habían participado. Los chicos que tenían más

experiencias en deportes de mucho contacto, razonaban con un nivel moral inferior al de aquellos que habían practicado deportes de poco contacto o de no mucho contacto. La misma relación inversa entre la madurez en el razonamiento moral y la participación en el deporte, se encontró en las chicas que tuvieron más experiencia en deportes de contacto medio. En resumen, los chicos que dijeron tener interés en ver deportes de más contacto, tendían a tener niveles de razonamiento moral inferiores, pero no se pudo constatar que hubiera relación entre los intereses deportivos y el razonamiento moral en las chicas.

Otro resultado interesante fue que los chicos que tenían más experiencia en deportes de mucho contacto, se describieron como más agresivos físicamente, tanto en el deporte como en la vida diaria, que aquellos que tenían menos experiencia. Su experiencia en deportes de mucho contacto, también estaba relacionada con la agresión no física en el deporte y en la vida diaria. Igualmente las chicas que habían tenido más experiencia en deportes de contacto medio, se describieron como más agresivas físicamente en el deporte y en la vida cotidiana. También, estaba relacionada la participación en deportes de contacto medio con sus tendencias agresivas no físicas, en el deporte y en la vida diaria. La participación de las chicas en deportes de poco contacto estaba relacionada con su agresividad no física en la vida diaria.

Así, quedó en evidencia que había relaciones entre las tendencias agresivas de los chicos y el grado de contacto físico asociado con sus intereses deportivos. La preferencia por ver deportes caracterizados por su mayor contacto físico, fue relacionado con la agresividad física y no física. El tener como atleta favorito a uno perteneciente a un deporte de mucho contacto, también se relacionó con la agresividad física de los chicos en el deporte y en la vida diaria. Los intereses deportivos de las chicas fueron relacionados con las tendencias agresivas físicas, que ellas mismas describieron en su vida diaria.

En este estudio, Bredemeier y cols. (1986), llegaron a la conclusión de que el desarrollo moral se deriva de una interacción entre las tendencias del sujeto, y las experiencias ambientales. Basándose en los resultados de su estudio, sugieren que el compromiso deportivo puede ser contraproducente para el desarrollo moral de muchos niños preadolescentes.

Romance (1984) sobre una muestra de jóvenes de una edad media de 11,2 años, constató que los niveles de razonamiento moral en los jóvenes que participan en competiciones deportivas, es más bajo que en los que no participan. Para su estudio utilizó el test de Haan (1977) de desarrollo moral y además diseñó un programa en el que los dilemas morales hipotéticos sobre los que opinan los sujetos, tienen que ver con lo que sucede durante la acción deportiva. En las conclusiones incluyó las observaciones de que el tiempo de práctica deportiva aumentaba esta diferencia negativa entre los deportistas y no deportistas, y que la edad incide en el proceso de desarrollo moral, de tal manera que los más mayores mostraban un nivel de razonamiento moral superior. Además sugiere que un programa específico diseñado para promover el desarrollo moral puede incrementarlo.

Naples (1987), partió de los datos de anteriores investigaciones, que reflejan como la práctica deportiva puede ir en detrimento del razonamiento moral, para diseñar un programa con dilemas morales en deporte, para investigar si se puede mejorar el razonamiento moral a partir de la discusión de estos dilemas. Para valorar el nivel de razonamiento moral y los cambios posibles se utilizó el Rest's Defining Issues Test (DIT, Cuestionario de problemas sociomorales). Para mejorar el nivel moral de los sujetos utilizó un programa de diez intervenciones sobre dilemas morales en el ámbito deportivo, durante diez semanas en un grupo experimental. El grupo de control no se sometió a intervención. En los resultados no encontró mejoras significativas en el grupo experimental, planteándose como posibles causas en la duración de las intervenciones y en el propio ambiente del club y las características, fuertemente condicionantes del deporte elegido (fútbol americano).

Otra variable que se ha relacionado con el razonamiento moral es el "juego limpio", entendido como cooperación, amistad, altruismo, honestidad o justicia. A la idea de "juego limpio" se contrapone la "actitud profesionalizada", que viene explicada fundamentalmente por "el triunfo" como logro más deseable de la práctica deportiva, y que algunos autores identifican con niveles de razonamiento moral egocéntricos y poco desarrollados. De las investigaciones que han tratado el juego limpio, se deriva que:

1º) El compromiso exagerado de obtener el triunfo, se encuentra relacionado con la edad. (Webb, 1969).

2º) El triunfo es más importante para los participantes en la competición, que para los no participantes (Card, 1981; Knoppers, 1986, Schuiteman y Love, 1988; Mantel y Vander-Velden, 1974; Nicholson, 1979).

3º) La importancia del triunfo es mayor en chicos que en chicas (Webb, 1969; McElroy y Kirkendall, 1980; Card, 1981; Dubois, 1986).

Dubois (1986), en una investigación sobre 61 chicos de una edad media de 8,5 años y 49 chicas de una edad media de 8,3 años, participantes en una liga local de fútbol, aplico una versión del test de Webb (1969). En esta incluía 13 ítems como: mejorar mi salud física, formar parte de un equipo, convertirme en un buen jugador, para "machacar" a mi oponente, jugar todo lo posible, jugar con justicia, divertirme, ganar aún a costa de las reglas, ser más respetado por los mayores, estar con los amigos, conocer mi destreza en la confrontación, mostrarme deportivo, porque me gusta ganar aunque yo juegue poco. Los sujetos debían clasificar por orden de importancia estas actitudes ante el juego. De los resultados concluyó que el triunfo era el valor más apreciado, que éste era más importante para los chicos que para las chicas y además que en la participación deportiva de los jóvenes, el vencer a toda costa es muy importante, con frecuencia, mas que el respeto a las normas.

Otros estudios (Bolland, 1981; Waters, 1982; Lee y Williams, 1989) sobre los valores relacionados con las actitudes profesionales (ganar a toda costa, ser el mejor) en los jugadores juveniles de fútbol, apoyaron el argumento de que estas actitudes se producen con mayor fuerza entre los chicos de mayor edad.

La cooperación y el altruismo, aspectos del juego limpio, fueron utilizados como paradigma para el estudio del comportamiento prosocial por Kleiber y Roberts (1981). Estos autores desarrollaron un estudio sobre el impacto de la experiencia deportiva en el desarrollo de conductas prosociales. A chicos de 11 y 12 años les fue aplicada la Escala de Comportamiento Social (Knight y Kagen, 1977) para detectar las tendencias altruistas. Los sujetos fueron asignados a un grupo de control o a un grupo experimental. La manipulación experimental incluyó jugar en un torneo de fútbol durante un período de ocho días y durante veinte minutos cada jornada. Después del torneo, la Escala de Comportamiento Social fue aplicada de nuevo a todos los sujetos para determinar los

efectos de la intervención. Los resultados revelaron que los chicos en el grupo experimental, demostraron de manera significativa un comportamiento menos altruista después del torneo de fútbol, que el que manifestaban los jóvenes del grupo de control. Además se observó, que muchos de los chicos con más experiencia en deportes, eran menos altruistas y más competitivos que aquellos con menos experiencia deportiva. La conclusión a la que llegaron los autores fue que la competición deportiva en la juventud, puede tener un efecto reductor de las tendencias prosociales, particularmente en los chicos.

Estos resultados, teniendo en cuenta las considerables limitaciones que presentaba dicho estudio según Romance (1984), deben ser juzgados con particular precaución. Debido a varios motivos, uno es que la cualidad del altruismo proporciona una representación muy estrecha de la moralidad y otro podría ser que la corta duración (dos semanas) de la manipulación experimental, no representa lo que se podría entender como "deporte organizado".

Hahm (1990), en un estudio transcultural, propuso comparar el razonamiento moral entre estudiantes universitarios, estudiantes universitarios especialistas en Educación Física y estudiantes deportistas en Corea y los Estados Unidos. Usando dos cuestionarios: El DIT, basado en la teoría moral de Kohlberg y el Hahm Beller Values Choice Inventory (Dilemas deportivos).

Los resultados de este estudio mostraron que los especialistas universitarios en Educación Física y los estudiantes deportistas, tuvieron puntuaciones significativamente más bajas que los estudiantes universitarios generales en razonamiento moral y específico del deporte, respecto a tres valores universales: honestidad, responsabilidad y justicia, y que tuvieron índices más bajos en principios morales que los estudiantes generales, tanto en Corea como en Estados Unidos. Estas fueron, básicamente las diferencias significativas que se observaron, y que son interesantes para nuestra investigación:

1.- Los estudiantes de Educación Física y los deportistas dieron puntuaciones significativamente más bajas que los estudiantes no implicados en actividades deportivas.

2.- Los estudiantes en general tienen más alto pensamiento moral que los estudiantes deportistas y especialistas en Educación Física.

3.- Las mujeres dan un razonamiento moral más elevado en el ámbito del deporte y pensamiento sociomoral que los hombres.

Vieira (1993), en una investigación efectuada en Brasil con setenta y cuatro sujetos, propone la identificación y comparación del nivel de razonamiento moral en adolescentes involucrados en deportes y no involucrados. Su investigación se basa en la recolección de datos con dos cuestionarios de dilemas morales hipotéticos: El primero de ellos en el contexto del deporte (Romance, 1984), y el segundo en el contexto de la vida diaria (Kohlberg, 1958). Los datos obtenidos, permitieron a los autores llegar a las siguientes conclusiones: los alumnos deportistas muestran un razonamiento moral similar en los dilemas de la vida diaria y en los dilemas de la acción deportiva, los alumnos no deportistas, muestran divergencias en su nivel de razonamiento moral en la vida diaria y en el deporte, más alto en el primero, deportistas y no deportistas muestran divergencias en el nivel de razonamiento moral en los dilemas de la vida diaria, los no deportistas dan niveles más altos.

En la discusión de los datos, el autor señala como los otros significativos del entorno del sujeto, sobre todo profesores de educación física y entrenadores, son elementos básicos que afectan el desarrollo moral de los adolescentes. Sugiere que se investiguen las variables de edad y sexo y que se apliquen programas específicos para el desarrollo moral a través del deporte y la educación física. Llama la atención sobre la limitación que supone la muestra utilizada, 74 sujetos para un estudio correlacional, por lo que es necesario continuar las investigaciones a este respecto.

Generalmente las investigaciones sobre desarrollo moral, como hemos visto, tienen en común en los resultados la apreciación de que la práctica deportiva no mejora el razonamiento moral de los jóvenes, incluso, a veces, va en detrimento de éste, ya que cuando se trata de sucesos que ocurren en los campos de juego, los deportistas razonan con menos criterio moral que los no deportistas. Sin embargo, otro resultado interesante que se desprende de la investigación es , que si se interviene ayudando a reflexionar sobre las conductas en el campo de juego, el deporte puede favorecer el desarrollo moral de los que lo practican (Fernández, 1992).

El razonamiento moral también se ha relacionado con otras variables como la motivación, la autoeficacia, la conducta asertiva, la orientación

de meta o la influencia de los otros significativos sobre el desarrollo moral en contextos deportivos.

Deeter (1990), se planteó si las expectativas de valores prosociales (cooperación, divertirse, justicia, responsabilidad) de los propios deportistas y de los educadores ante la participación en competiciones deportivas, y las "necesidades" de la competición como pueden ser el deseo de ganar, la competitividad, o la autoeficacia, influyen en el razonamiento moral en el contexto deportivo. La muestra estuvo formada por estudiantes de universidad de ambos sexos no practicantes de deporte, a estudiantes de educación física y a deportistas, y se utilizó como instrumentos de recogida de datos cuestionarios y escalas mediante las cuales se recogió información sobre lo que esperaban del deporte los sujetos, de sí mismos y de los demás y un cuestionario de dilemas morales en el deporte. Los resultados demostraron que todos los sujetos de la muestra que preferían una orientación más competitiva, mostraban un comportamiento menos prosocial, valorando más las actitudes relacionadas con el logro, el triunfo o establecer la superioridad sobre el contrario.

Brown (1993), usando el DIT (Rest, 1979) y el TEOSQ, desarrollado por Duda y Nichols (1989), proyectó una investigación en el ámbito deportivo de la escuela secundaria, en la que relacionó la orientación de meta (hacia la tarea o al ego) con la percepción de los valores personales, el razonamiento moral, y la experiencia deportiva. Los resultados mostraron que había relaciones positivas entre las siguientes variables:

- A mayor experiencia deportiva mayor orientación hacia el ego, es decir, era más importante la victoria o establecer la superioridad sobre el contrario.

- A mayor experiencia deportiva, peor conducta deportiva (juego limpio y deportividad).

- A mayor nivel de razonamiento moral en la vida real, mejor conducta en la pista de juego, es decir hacia el juego limpio y los comportamientos deportivos.

Sin embargo no se encontraron relaciones significativas entre las siguientes variables:

- Experiencia deportiva y orientación al ego.

- Entre experiencia deportiva y nivel de razonamiento moral.

- Entre razonamiento moral y agresión, como una manifestación de mala conducta deportiva.

De estos resultados, Brown (1993) concluyó que si bien la práctica del deporte entre los jóvenes, no parece favorecer el razonamiento moral ni los valores prosociales, tampoco va en contra de ellos.

Bredemeier (1994) examinó la relación entre el razonamiento moral de los chicos (11-12 años) y sus tendencias de conducta (asertivas, agresivas y sumisas) en el ámbito deportivo y en la vida diaria, llegando a la conclusión de que el razonamiento moral en el ámbito deportivo es más egocéntrico que en la vida diaria. Por ejemplo, se valora la agresividad en el juego pero fuera de este contexto se rechaza.

Beller y Stoll (1995), con una muestra de 1.330 sujetos, realizó un análisis del razonamiento moral en el contexto de la enseñanza secundaria, con estudiantes que practicaban deporte y con otro grupo que no practicaba deporte. Los resultados indicaron que los deportistas en edad escolar razonan con menor consistencia, imparcialidad y reflexión moral que los no deportistas. Los no deportistas dieron un nivel de razonamiento moral significativamente más alto que los deportistas. Igualmente se detectaron diferencias por género, en la misma línea de confirmar anteriores investigaciones, en el sentido de que las mujeres dan niveles de razonamiento moral en el ámbito deportivo por encima de los hombres.

Stuart y Ebbeck (1995), examinaron la importancia en la conducta en el deporte, de la aprobación de los otros significativos (padre, madre, compañeros). El estudio se hizo al final de un campeonato de 10 semanas de duración sobre una población de 249 jóvenes jugadores de baloncesto de 9 a 15 años. Se analizó si los componentes del desarrollo moral (juicio, razonamiento, interés, conducta), son diferentes en los jóvenes que perciben que su conductas morales en el juego, son poco o muy aprobadas. Para ello se aplicó un análisis discriminante. Este análisis dio resultados significativos para los chicos (9, 11 años) y los adolescente (14, 15 años). En los chicos, el apreciar que los demás no aprobaban su mala conducta, fue un acicate para mejorar su conducta moral. En los adolescentes, la percepción de aprobación social de la mala conducta (faltas, trucos para sacar ventaja) iba en detrimento del razonamiento moral, la conducta prosocial y particularmente el ver que su mala conducta era aprobada, hacía que no identificaran los dilemas deportivos

con problemas morales y por tanto no tenían la posibilidad de mejorar la conducta moral. De estos resultados se dedujo la importancia de la influencia de los "otros significativos" en el desarrollo moral, y la importancia de reforzar su influencia positiva en la adolescencia.

Para conocer los efectos de la participación deportiva en el desarrollo moral, y los valores propios del deporte preferentes entre los jóvenes deportistas, Cruz, Boixados, Valiente y Capdevila (1995) diseñaron una investigación con 40 jóvenes, jugadores de fútbol entre 12 y 16 años. Por medio de una entrevista semiestructurada sobre tres dilemas deportivos, los investigadores interrogaron a los deportistas, lo que les permitió detectar como predominantes (por este orden) los valores que tenían que ver con la consecución de la victoria, la demostración de la habilidad, la utilidad o la victoria a toda costa, la igualdad o la justicia. Estos autores en sus conclusiones, recomiendan que se continúen los estudios sobre valores predominantes en los distintos deportes, para establecer estrategias encaminadas a mejorar el juego limpio.

Shields, Bredemeier, Gardner y Bostrom (1995), en un estudio sobre 298 adolescentes, practicantes de diversos deportes, estudiaron como la atmósfera moral del equipo deportivo, referida a las normas internas sobre trampas y agresividad, influyen sobre las acciones morales del equipo. En general, de este estudio, se deduce que las trampas y la violencia son consideradas válidas si el entrenador las aprueba como útiles para conseguir la victoria. Existen variables que refuerzan este razonamiento: a más edad, curso escolar o años de experiencia se justifican más las faltas, los hombres dan más importancia a esta relación que las mujeres, los deportistas federados más que los escolares y los equipos "ganadores" más que los que no tenían esta expectativa.

9.1. Participación deportiva, razonamiento moral y valores: Diferencias por género

Una de las variables que se analiza en nuestra investigación es la de género. Esta variable ha sido objeto de atención habitualmente en las investigaciones sobre desarrollo moral y valores (Fernández 1992).

Sin embargo, el incremento en los últimos años de la participación femenina en el deporte de competición, y en especialidades que antes se pensaba que eran exclusivas para los hombres, ha hecho que se haya tenido que revisar alguno de los tópicos sobre el comportamiento de las mujeres en el deporte, y sobre la diferencia entre hombres y mujeres en la selección de los deportes que practican.

Muchos de los estudios que indagaron sobre las diferencias entre hombres y mujeres antes de los años ochenta, se basaron en la teoría del rol sexual. Esta teoría relaciona cada sexo con una serie de rasgos de personalidad. Así las características masculinas se describen con adjetivos tales como asertividad, independencia y autonomía (características instrumentales); las femeninas se asocian a adjetivos tales como sensibilidad, emotividad, afectividad y capacidad de relación interpersonal (características expresivas), (Parson y Bales, 1955). Lógicamente estas características ubican claramente a los hombre y las mujeres, en aquellos deportes que les permiten manifestarse, creando estereotipos, afortunadamente ya superados, sobre deportes masculinos (agresivos, arriesgados, competitivos) y femeninos (estéticos, cooperativos).

Pero a partir de los años setenta el concepto de rol sexual se revisa, asumiéndose que ambos tipos de características (masculinidad y feminidad) son necesarias para la adaptación psicosocial del individuo. Lopata y Thorne (1978), critican la visión tradicional, según la cual, el rol sexual supone relaciones empíricas entre el estatus social, la conducta observable, los rasgos de personalidad y las actitudes. La teoría tradicional del rol, al centrarse únicamente en el proceso de socialización y en el aprendizaje de los roles sociales a través de la internalización, olvida la influencia de la estructura social.

A lo largo de los años ochenta, las investigaciones que tienen en cuenta el rol sexual, comienzan a tener en cuenta estas cuestiones. En el caso del desarrollo moral Gilligan (1982) sugiere que es especialmente importante prestar atención a las características especiales del desarrollo moral de las mujeres. Gilligan reclama que se tengan en cuenta los aspectos de la moralidad de atención y responsabilidad, propio de las manifestaciones morales de las mujeres al mismo nivel que la moralidad descrita por Kohlberg de justicia y de derechos. En la línea de reconceptualización del rol social, según Gilligan, Kohlberg se equivoca al considerar integradas las características de las mujeres en las generales

de los adultos. Para ella el modelo de Kohlberg es marcadamente masculino.

La teoría del género surge como un modelo alternativo a los estudios clásicos del rol sexual. Scott (1986) define el género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales, basadas en las percepciones de las diferencias entre sexos. La teoría de género se centra en los comportamientos específicos y en los roles que dan significado al género. Analiza las diferencias simbólicas de género en la división del trabajo y en los valores que reflejan diferencias entre hombres y mujeres y que se plasman en determinadas estructuras sociales. Así como el modelo de rol sexual, asume una estructura global de conductas y actitudes, la teoría de género analiza cómo se construye esta estructura, el proceso de construcción social de la masculinidad y la feminidad como categorías opuestas con desigualdad de valores sociales. El género va más allá de las características del hombre y de la mujer, y es más que los roles asignados y asumidos por ambos.

La cuestión fundamental desde esta perspectiva es descubrir cómo se construye y se mantiene la dicotomía de género y cómo encontrar en las distintas formas de interacción social diferencias y desigualdades de género. Desde esta perspectiva, es esencial la idea de que el género está construyéndose continuamente y es utilizado por una gran variedad de individuos y grupos sociales (West y Zimmerman, 1987). El contenido de los roles se aprende en contextos específicos, los hombres y la mujeres "hacen género" todo el tiempo y en todos los contextos. El género es un concepto que se crea y se sostiene cada día en la interacción social. Reid y Whitehead (1992) definen la construcción social del género de la siguiente manera: "el género es un constructo cognitivo y simbólico, que ayuda a los individuos a desarrollar un sentido del yo, un sentido de identidad que se construye en el proceso de interacción con otros desde una comunidad".

El concepto de género ha ayudado a comprender mejor, las diferencias que se pueden dar entre hombres y mujeres en el contexto de la participación deportiva, y su influencia en la percepción de los valores y el desarrollo moral. Sobre todo si se tiene en cuenta, como ya hemos señalado, que se ha producido un importante cambio cualitativo y cuantitativo en la participación femenina en el deporte. Este aumento de la participación femenina en los deportes competitivos, ha originado la

realización de gran número de estudios que tienen como único interés las diferencias entre hombres y mujeres en el desarrollo moral y el deporte. Estos trabajos incluían el conflicto de rol sexual (Anthrop y Allison, 1983; McElroy y Willis, 1979; Sage y Loudermilk, 1979), el del papel de la orientación del rol sexual en la elección del deporte en relación con la participación deportiva (Colker y Widom, 1980; Matteo, 1988; Myers y Lips, 1978; Salisbury y Passer, 1982).

Estos estudios, partían de la idea generalizada en la sociedad occidental, de que las diferencias entre los papeles masculino y femenino estaba asociada con fuertes diferencias en los respectivos temperamentos: la mujer sería de naturaleza pasiva y no agresiva, mientras que la naturaleza masculina se ha definido como agresiva y activa. Las diferencias biológicas y anatómicas entre hombre y mujer también se han decantado culturalmente asociando la idea de debilidad física a la mujer y de fortaleza física al hombre (García Ferrando, 1990). Harris (1981) manifiesta como las expectativas de conducta atribuidas a las mujeres, han sido la norma cultural que ha negado a la mujer la oportunidad de alcanzar el óptimo desarrollo físico, e incluso se ha considerado tal desarrollo como no femenino.

Este concepto del rol de la mujer en el deporte, nos permite llamar la atención de cómo el desarrollo del deporte moderno ha mantenido vivos algunos mitos que han mantenido a las mujeres alejadas del deporte: 1) la actividad deportivo-atletica masculiniza a las mujeres; 2) la práctica deportiva es peligrosa para la salud de las mujeres; 3) las mujeres no están interesadas en el deporte y cuando lo hacen no lo efectúan tan bien como para ser tomadas en serio.

Estos mitos, de los cuales el primero es el más persistente de los estereotipos sobre el deporte femenino y que señala a la mujer con buena condición física como masculina, contribuyen a corroborar que el deporte es una institución claramente dominada por el hombre, creada y modificada por el hombre, sin tener en cuenta la existencia y la experiencia de la mujer (Boutilier y SanGiovani, 1983). En consecuencia los estereotipos sexuales y el correcto comportamiento en función del género siguen definiendo el compromiso en el deporte. Siendo el deporte en su concepción tradicional, una actividad marcada por valores instrumentales considerados masculinos (agresividad, violencia, competitividad, ambición, máximo rendimiento, etc), los hombres se

sienten cómodamente instalados en su práctica (Klein, 1990; Laitinen y Tiihonen, 1990). Por el contrario, los valores considerados como femeninos tradicionalmente (obediencia, ternura, renuncia, elegancia, etc.) entran en contradicción con los que predominan en el deporte (Buñuel, 1991).

La mayoría de los estudios más recientes sobre desarrollo moral y valores efectuados en el ámbito deportivo, tienen en cuenta la importancia de establecer como se construyen las diferencias de género. En un estudio de Bredemeier y Shields (1980), sobre jóvenes practicantes de deportes, se encontró que los valores instrumentales (asertividad, autonomía e independencia), son más importantes para los hombres, y los valores expresivos (relaciones interpersonales, sensibilidad, emotividad, afectividad), más importantes para las mujeres, aunque dependiendo del nivel de introducción en el deporte. El nivel de instrumentalidad variaba con el nivel y los años de práctica, de manera que las mujeres que llevaban más años en el deporte y jugaban en categorías superiores, valoraban más la orientación instrumental.

Una forma de aproximarse al conocimiento de las diferencias de la apreciación por género, del razonamiento moral y los valores en el ámbito del deporte, ha sido investigar como piensan los hombres y la mujeres de los dilemas que se producen durante la práctica deportiva.

Croxton y Klonsky (1982) y Duquin (1984), quisieron saber lo que pensaban los jóvenes sobre aquellas situaciones que se daban en los campos de juego, y que para ser resueltas necesitaban una decisión moral. Para ello propusieron una serie de dilemas hipotéticos centrados en el ámbito del deporte, y averiguaron que las mujeres apelaban a una ética socio-emocional, relacionada con los valores expresivos y que los hombres tendían más a contemplar en sus explicaciones el interés propio, y se centraban más en la competición, en el valor de utilidad y en la responsabilidad individual. Para ellos el infringir las reglas era una dimensión aceptada dentro de la competición.

Silva (1983), para analizar las diferencias por género ante la violencia y el razonamiento moral, utilizó una serie de diapositivas que mostraban comportamientos violentos en diferentes deportes, todas presentaban deportistas masculinos participando en competiciones profesionales o colegiales. Se mostraron a escolares de enseñanza media y debían valorar el comportamiento violento que mostraban las diapositivas

en una escala de 1 a 14, para poder establecer una puntuación sobre el nivel de legitimidad percibida en las distintas acciones. Los resultados mostraron que los hombres legitimaban más las acciones violentas que las mujeres, en todos los casos. En esta misma línea, Hahm (1984) en una investigación en la que sitúa la acción en hipotéticos dilemas deportivos, propuso comparar el razonamiento moral entre estudiantes universitarios, de Corea y los Estados Unidos, con distintos niveles de compromiso en el deporte (ajenos al deporte, especialistas en Educación Física y deportistas). Llegó a la conclusión de que las mujeres dan un razonamiento moral más elevado, cuando se trata de juzgar situaciones conflictivas en el ámbito del deporte, mostrándose menos permisivas con las trampas y la violencia, y un pensamiento sociomoral, valorando la cooperación y el altruismo, superior al de los hombres.

Dubois (1990), estudió las posibles diferencias por género en los valores instrumentales (triumfo, asertividad, competitividad) como consecuencia de la participación en el deporte. Comprobó que inicialmente, los chicos mostraban preferencia por estos valores de manera muy clara, pero después de una temporada de competición, algunas de las diferencias iniciales de género en la orientación de valores instrumentales habían desaparecido, de tal manera que aparecieron en las mujeres valores instrumentales que en principio sólo aparecían en los hombres.

Crown y Heatherington (1989), realizaron dos estudios que examinaron las diferencias de género en los juicios y razonamientos morales sobre encuentros deportivos de competición. Los estudios los realizaron con 20 hombres y 20 mujeres, todos ellos estudiantes de psicología. En el primer estudio se les mostró un supuesto que consideraba un encuentro deportivo entre amigos (concretamente un partido de baloncesto), en el que aparecía un suceso conflictivo. Los estudiantes tras tomar una decisión, razonaban sobre él en una entrevista estructurada. El resultado demostró que los hombres y las mujeres eran capaces por igual de usar consideraciones de justicia y de responsabilidad, en la valoración del conflicto que se les presentaba. El segundo estudio examinó las estimaciones sobre dicho suceso conflictivo, de deportistas masculinos y femeninos que manifiestan seguir en su práctica deportiva, o una orientación dirigida al logro, o una orientación dirigida al ego. Al analizar los juicios estimativos de los sujetos, se encontraron diferencias

significativas por el género de los deportistas, ya que las mujeres estimaban la decisión vinculándola preferentemente a consideraciones morales, mientras que los hombres la vinculaban sobre todo al resultado del juego. Esta misma diferencia se encontró entre los hombres y las mujeres que habían declarado preferir para su práctica deportiva una orientación a la tarea.

Para saber si la percepción de las causas que provocan un dilema moral del deporte son diferentes en función del género, se planteó la siguiente investigación. Cuando el atleta canadiense Ben Jhonson fue desposeído de su medalla de oro durante los Juegos Olímpicos de Seúl por usar un esteroide, los diversos medios de comunicación ofrecieron diversas explicaciones al hecho. Hubo quién culpó a Jhonson, quién culpó al entrenador y al médico, y quién culpó a la competitividad en la sociedad y su reflejo en el deporte. Sev'er, Ungar y Tanner (1990), del Departamento de Sociología de la Universidad de Toronto, realizaron una investigación sobre este hecho, diez días después del destronamiento de Jhonson, 400 estudiantes de la Universidad mencionada, rellenaron cuestionarios, de los cuales se completaron 347 (87 por hombres y 260 por mujeres). Los que respondieron, tuvieron que decidir si la culpa del incidente fue por factores disposicionales (el propio Jhonson), o por factores externos (sus cuidadores, la sociedad en conjunto, error de control o sabotaje). Además se valoraron los puntos de vista de los que respondieron sobre qué incidencia pudo tener, el "demasiado énfasis en ganar" en los deportes y la tolerancia ante la trampa de los encuestados (qué nivel de trampa piensan ellos que es el uso de drogas bajo condiciones hipotéticas). Las cuestiones se valoraron sobre una escala de 7 puntos, en la cual las puntuaciones más altas representaban más culpa.

Se predecía que los hombres le echarían más la culpa a Jhonson y que serían más tolerantes con la "trampa" en el deporte. También se esperaba que las mujeres culparan a otros factores, que fueran menos tolerantes con la "trampa" en el deporte, y que culparan más al excesivo énfasis por ganar.

Sin embargo, los resultados mostraron que los hombres no se diferenciaban significativamente de las mujeres, al culpar a los entrenadores si tenían pleno conocimiento del caso. Los hombres pensaron en menor medida que las mujeres, que pudo haber errores en el control "antidoping", e incluso que el caso se podía deber a un sabotaje



contra Jhonson. Más aún, los hombres más que las mujeres quitaron importancia, significativamente, al rol del excesivo énfasis por ganar en los deportes en la actuación de Jhonson.

Solomon (1994), diseñó un estudio para examinar las relaciones entre la madurez del razonamiento moral de los chicos y sus opiniones sobre la legitimidad de la estratificación, u organización diferenciada por géneros de la práctica deportiva. En los análisis previos se detectó que generalmente en el contexto deportivo lo más frecuente es este tipo de organización: deporte masculino y deporte femenino separados. Los chicos pensaban que su mayor habilidad en el deporte justifica que los juegos y las competiciones se hagan por separado. Sin embargo en la vida cotidiana, la mayoría (66.1%) juzgaron la estratificación por género como ilegítima, sobre todo los chicos más mayores y con más experiencia en deportes. Estos mismos grupos de chicos y chicas más mayores y expertos, interpretaban la acción deportiva como adecuada al carácter de los chicos y sugirieron que chicos y chicas podrían hacer deporte en igualdad de oportunidades, si el juego se basara en los principios de deportividad y de juego limpio, en resumen, observaron una notable diferencia entre lo deseable y lo que es en realidad. Se reveló que había relaciones, si bien no significativas entre la madurez en el nivel de razonamiento moral de los chicos y su legitimación de la estratificación por géneros.

Shields, Bredemeier, Gardner y Bostrom (1995), en el estudio ya comentado sobre 298 jugadores adolescentes de diversos deportes en el que estudiaron como la atmósfera moral del equipo deportivo influía sobre las acciones morales del equipo, dedujo que las trampas y la violencia eran válidas si el entrenador las aprobaba como útiles para conseguir la victoria. Esta forma de actuar era significativamente más importante en los hombres que en las mujeres.

De gran interés son los resultados que al analizar las diferencias por género encontraron Beller y Stoll (1995), en una investigación sobre dilemas específicos del deporte. En este estudio resultó que las mujeres razonaban, con un nivel de reflexión moral mayor que los hombres. Es decir, su pensamiento sobre los casos que se daban en el deporte era más imparcial y más consistente que el de los hombres. Las mujeres, tanto las deportistas como las no deportistas, puntuaron significativamente más alto el razonamiento moral que los hombres deportistas.

Duquin, (1995) observó como la integración de la mujer en el deporte, se hace en muchos casos a costa de sus valores y abogó por la imposición de la visión socio-emocional que aportan las mujeres, es decir, la atención a las relaciones interpersonales e integradoras y además a la vinculación moral de las decisiones que se toman en el campo de juego. Esta actitud, según Duquin (1995) sugiere un futuro mejor para el deporte y la moralidad del mismo.

9.2. Participación deportiva, razonamiento moral y valores. Diferencias por edad

Está ampliamente documentada la relación entre edad cronológica, desarrollo del razonamiento moral y configuración del sistema de valores. Rest, Cooper, Coder, Masanz y Anderson, (1974), contrastaron niveles de razonamiento moral entre estudiantes de los primeros cursos de bachillerato, estudiantes de los últimos cursos de bachillerato, y estudiantes universitarios, constatando que los estudiantes de más edad eran los que más nivel de razonamiento moral mostraban. En este estudio, además de aparecer la diferencia de edad se tiene en cuenta la diferencia de nivel de estudios. Esta relación según la cual, diferencia de edad y diferencia de nivel de estudios es prácticamente inevitable, es comentada como una cuestión previa a cualquier conclusión sobre la relación entre edad y desarrollo moral por Pérez-Delgado y García-Ros (1991), que independientemente del nivel educativo formó grupos de edad (de 12-15 años, de 16-19, de 20-23, de 24-27, 28-31 y de 32-48 años), detectándose medias de puntuaciones progresivamente mayores con el aumento de la edad (excepto en los dos grupos de más edad). Pero sobre todo se encontraron diferencias significativas entre los grupos inferiores (12-15 años y 16-19 años) y con el resto de los grupos. En los grupos de más edad las diferencias no llegaron a ser estadísticamente significativas.

Si al comparar el desarrollo moral de varios grupos de edad parece lógico tener en cuenta el nivel de estudios de los sujetos, en el terreno deportivo hay que hacer una consideración similar, ya que parece claro que no es igual el deporte de competición que practica un niño, que el que

práctica un adulto, por mucho que la configuración del "escenario" sea la misma.

Por eso en el terreno deportivo, los trabajos específicos dirigidos a demostrar una correlación entre la edad como variable independiente y la percepción moral de los participantes en eventos deportivos como variables dependientes, son escasos. Son más frecuentes los que comparan experiencia deportiva, desarrollo moral y percepción de los valores. Es decir, se toma como variable independiente el número de años de práctica deportiva a nivel de competición en una categoría determinada.

Allison (1982), en un estudio sobre experiencia deportiva y conducta en el campo de juego, con una muestra de deportistas adolescentes que competían en la misma categoría, concluyó que los deportistas más expertos (los que llevaban más años en esa categoría), eran los "menos deportivos", es decir, mostraban peores conductas deportivas en relación con el juego limpio.

En un trabajo realizado por Silva (1983) entre escolares de enseñanzas medias (14 -17 años), investigó las relaciones entre años de experiencia deportiva y percepción de la violación de las reglas, y la legitimidad que los deportistas daban al hecho de violar el reglamento. Los resultados demostraron que a mayor nivel de experiencia y compromiso, se aceptaba mejor la violación de las reglas. Por su parte, Bredemeier (1984), se ocupó de la experiencia deportiva en un estudio sobre razonamiento moral y percepción de la legitimidad o acciones potencialmente peligrosas, con niños entre 9 y 12 años, con los mismos resultados, es decir, los jugadores más expertos justifican más la violación de las normas y el juego brusco que los menos expertos. La divergencia entre las decisiones morales en la vida y en el deporte aparecieron de manera significativa en los deportistas de 12 años.

En diversos estudios sobre grupos deportivos específicos, en los que se compararon diversas manifestaciones del razonamiento moral con el tipo de deporte que se practicaba, se encontró que los resultados variaban en función de la edad. Generalmente las actitudes profesionales, es decir, aquellas que ponen por encima de cualquier otra consideración la victoria y la habilidad deportiva individual, se producen con mayor fuerza entre los niños de mayor edad (Bolland, 1981; Waters, 1982; Lee y Williams, 1989). Este mismo sentido tiene el resultado que obtuvieron Bredemeier y Shields (1984), que demostraba como entre los niños entre 9 y 12 años

que practican deportes de contacto, sobre los 12 años, los niños daban respuestas más egocéntricas dentro de su actividad deportiva.

En este mismo sentido, es importante la observación hecha por Whitehead (1987), a partir de un trabajo de Roberts (1984), analizando las actitudes de un grupo de entrenadores, de como los niños en esta edad (preadolescencia, alrededor de los 12 años) a veces captan un énfasis por el triunfo más allá de lo que el entrenador pretende. Es decir, que de los análisis técnicos y tácticos del juego con que el entrenador intenta conseguir mejoras instrumentales, los niños en estas edades pueden deducir que lo único importante es la consecución de la victoria a toda costa, porque piensa que eso es lo que satisface al entrenador. Este comportamiento pone de manifiesto como la edad aparece como variable muchas veces al margen de los contenidos específicos de la actividad que se realiza, sugiriendo con ello la validez del modelo de desarrollo estructural, según el cual el desarrollo moral y la selección de valores, tiene que ver con el desarrollo cognitivo (Lee, 1990).

En el campo de los valores, Dubois (1986) en un estudio sobre diferencias de género en la orientación de valores hacia el deporte, encontró evidencias de que los valores que persiguen los niños, en este caso más pequeños que en los casos anteriores (de 8 a 10 años), en su comportamiento deportivo, pueden ser diferentes a los de los preadolescentes, adolescentes y adultos ya que aparecen como más importantes la diversión, el deseo de pertenecer a un equipo, el buen estado de forma, por encima del resultado final como meta del deporte.

Bredemeier (1995), investigó las diferencias por edad entre el razonamiento moral en el deporte y en la vida diaria, sobre una muestra de 110 jóvenes de 9 a 13 años. Usó cuatro dilemas hipotéticos de razonamiento moral en la vida diaria y deportiva, según el modelo interaccional de moralidad de Haan. Por medio de este estudio, demostró que en el deporte el razonamiento moral, es más bajo que en la vida diaria. Además encontró diferencias por razón de la edad, de tal manera que entre los chicos más mayores (12-13 años), estas diferencias entre moralidad en el deporte y la vida diaria eran más notable que entre los más pequeños, quienes por otra parte encontraron poco adecuados los dilemas sobre la vida diaria para su capacidad. En este mismo sentido, Shields, Bredemeier, Gardner y Bostrom (1995), con una muestra de

adolescentes encontró que los jugadores más expertos, estaban más de acuerdo con las trampas para sacar ventaja en el resultado.

Otras investigaciones que han tenido en cuenta la edad, para conocer la relación que hay entre los dilemas morales que se pueden plantear en la práctica deportiva y el razonamiento moral y los valores, se han hecho a partir de dilemas deportivos hipotéticos, de tal manera que los sujetos deben hacer juicios de valor sobre los temas de la ética deportiva que se les proponen (dopaje, agresiones, justicia, etc.).

Irlinger (1993), en el contexto educativo francés investigó sobre los principales valores que redundan en los comportamiento morales del deporte, y que según él son, el dopaje, la violencia y las ventajas económicas. Quiso comprobar como pensaban los jóvenes sobre las actitudes en el deporte que contravienen estos valores, con una muestra de estudiantes entre 8 y 18 años (equivalente a la enseñanza primaria, secundaria y bachillerato). Los resultados obtenidos mostraron que entre los sujetos que aprueban las transgresiones de la ética deportiva, quienes menos la aprueban fueron los más mayores, es decir, los estudiantes de bachillerato, entre 16 y 18 años. Y quienes más admitieron estas conductas fueron los sujetos más jóvenes, entre 8 y 12 años. A partir de estos resultados, se comprobó que con el aumento de la edad aumenta el compromiso en las respuestas, es decir, se sienten más implicados en el problema y las abstenciones son menores.

De particular interés para nuestra investigación, es el estudio llevado a cabo por Gutiérrez (1995) sobre los objetivos y los valores atribuidos al deporte, sobre una muestra que representaba un amplio espectro de edades. Este estudio se hizo con una muestra de 515 sujetos de edades comprendidas entre los 13 y los 45 años, estudiantes de enseñanza secundaria, magisterio y profesores de educación física. La distribución por edades de la muestra fue de la siguiente manera: 22.1% de los sujetos tenían de 13 a 15 años; el 18.1% de 16 a 18 años; el 33.8% de 19 a 25 años y el 26% de 26 a 45 años.

Los datos obtenidos en la investigación fueron obtenidos a través del Cuestionario de Objetivos y Manifestaciones en Educación Física y Deporte (Gutiérrez, 1994), en el que se preguntaba a los sujetos, acerca de valores del deporte como: logro y poder social, deportividad y juego limpio, expresión de sentimientos, compañerismo y diversión y habilidad y forma física.

En este estudio, según la edad se obtuvieron los siguientes resultados: los estudiantes de 19 a 25 años, son los que mayor valor atribuyen al juego limpio, en contraposición a los más jóvenes (13-15 años), no siendo significativas las diferencias con los demás grupos de edad.

En la expresión de sentimientos, es el grupo de 13 a 15 años quien más valora su manifestación en la práctica deportiva. En los demás grupos, la importancia de que el deporte es canalizador de los sentimientos decrece progresivamente.

El grupo de 16 y 18 años es el que más valora la habilidad y la forma física como un valor del deporte. Los grupos de 13 a 15 años y de 26 en adelante, son los que menos importancia dan a estos valores, en las otras variables no se encontraron diferencias significativas.

Una vez expuesto el marco teórico de nuestra investigación, nos parece importante concluir llamando la atención sobre algunos aspectos que pensamos que hay que tener presentes para comprender mejor el desarrollo de esta investigación.

El razonamiento moral y la percepción de los valores, son dos conceptos que aparecen fuertemente unidos, tanto desde el punto de vista teórico como en las investigaciones empíricas, como señalan Colby y Kohlberg (1987). Esta relación es evidente en numerosas conductas sociales, y en el deporte de forma especialmente importante, por estar muy extendido entre los jóvenes y porque en el desarrollo de la competición deportiva se manifiestan con gran intensidad valores y decisiones morales que pueden redundar en la formación del carácter.

CAPITULO II
OBJETIVOS E HIPOTESIS

1. Objetivos

1. Analizar las diferencias de Valores entre adolescentes deportistas y no deportistas, y las diferencias por género y edad.
2. Analizar la diferencia de Razonamiento Moral en el contexto deportivo, entre adolescentes deportistas y no deportistas, y las diferencias por género y edad.
3. Analizar la diferencia de Nivel de Razonamiento Moral entre adolescentes deportistas y no deportistas, y las diferencias por género y edad.
4. Analizar las relaciones entre los Valores, el Nivel de Razonamiento Moral y el Razonamiento Moral en el deporte.

2. Hipótesis

1. De acuerdo con el concepto de que los deportistas dan una especial importancia al triunfo y al desarrollo de las habilidades, en función de establecer la superioridad a toda costa, los adolescentes que practican deporte, mostrarán de forma más notable que los que no practican deporte, preferencia por valores individuales como: hedonismo, logro, estimulación, autodirección y poder.
2. Acorde con la tesis de que las chicas son más afectivas y menos competitivas que los chicos, tanto las que practican deporte como las que no lo practican, tendrán menos interés que los chicos por los valores individuales y de carácter instrumental, siendo más proclives a los valores de carácter social y expresivo, como: universalismo, conformidad, benevolencia y seguridad.
3. A pesar de que el deporte constituye un ámbito en el que se ponen de manifiesto numerosos dilemas morales, y la necesidad de tomar muchas decisiones que podrían favorecer el desarrollo del razonamiento

Objetivos e hipótesis

moral de los que lo practican, la orientación predominante hacia el triunfo del deporte de competición, no favorece que se produzca este desarrollo moral. Así los adolescentes involucrados en competiciones deportivas, mostrarán niveles de razonamiento moral menores que los que no practican deporte, tanto en la vida diaria como en el ámbito del deporte.

4 En virtud del proceso de socialización que tradicionalmente vincula a las chicas con comportamientos en el deporte menos competitivos y más morales que los chicos, encontraremos diferencias en función del género. Así las chicas, tanto deportistas como no deportistas mostrarán mayores niveles en honestidad y en justicia en sus opiniones sobre dilemas del deporte que los chicos. Sin embargo, no encontraremos diferencias por género en el nivel de razonamiento moral en la vida diaria.

6. De acuerdo con la relación entre desarrollo cognitivo y desarrollo moral, los chicos de más edad, independientemente de que practiquen o no practiquen deporte, tendrán un nivel de razonamiento moral superior.

6. Considerando el juego limpio, como la selección moral de una conducta que se desarrolla en los campos de juego, y que pone por delante de los intereses que tienen que ver con la victoria a toda costa, el respeto al adversario, encontraremos relaciones entre los valores de carácter individual, la trasgresión del juego limpio y el menor nivel de razonamiento moral, tanto en la vida diaria como en el deporte.

CAPITULO III

METODO

1.- Muestra

Esta investigación está compuesta por 484 estudiantes de ambos sexos de enseñanza secundaria de la Comunidad Valenciana, de los que 258 eran varones y 226 mujeres.

De esta muestra 214 son deportistas, que participan en competiciones como federados, al menos durante los dos últimos años. Y 270 no practican deporte. Esta distribución supone un 44% de individuos que practican deporte y un 56% que no lo practican (*Ver tabla 1*).

Tabla 1. *Distribución de frecuencias por categoría de la variable: grupo (deportistas - no deportistas)*

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>	<i>Porcentajes válidos</i>	<i>Porcentajes acumulados</i>
No deportistas	270	55.8	55.8	55.8
Deportistas	214	44.2	44.2	100.0
Total	484	100.0	100.0	

El grupo de deportistas está formado por 166 hombres y 48 mujeres, y los no deportistas por 90 hombres y 180 mujeres (*ver tabla 2*).

Tabla 2. *Distribución de los grupos (deportistas -no deportistas) por género*

<i>Categorías</i>	<i>N°</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>
<i>deportistas</i>	214	168	46
<i>no deportistas</i>	270	90	180
<i>Total</i>	484	258	226

En el grupo de deportistas, tenemos una muestra de 102 deportistas que practican deportes de combate (80 hombres y 22 mujeres) y que representa el 48% de la muestra total. Y una muestra de 112 sujetos que practican deportes colectivos (88 hombres y 24 mujeres), que representan el 52% (*ver tabla 3*).

Método

Tabla 3. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Tipo de deporte

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>	<i>Porcentajes válidos</i>	<i>Porcentajes acumulados</i>
Combate	102	47.7	47.7	47.7
Colectivo	112	52.3	52.3	100.0
Total	214	100.0	100.0	

Las edades están comprendidas entre los 15 y los 17 años, y la media de edad es de 15,94 años. La distribución de los sujetos por edades está a continuación, en la *tabla 4*.

Tabla 4. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Edad

<i>Categorías</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentajes</i>	<i>Porcentajes válidos</i>	<i>Porcentajes acumulados</i>
15 años	145	30.0	30.0	30.0
16 años	221	45.7	45.7	75.6
17 años	118	24.4	24.4	100.0
Total	484	100.0	100.0	

1.1. Justificación de los deportes seleccionados para esta investigación

Seleccionar los tipos de deporte sobre los que se va a trabajar, requiere un criterio, ya que es un hecho evidente de que no hay un deporte sino muchos. Nosotros hemos considerado como válidos para nuestra investigación los deportes de equipo, en los que hay contacto entre los contendientes. Y entre estos deportes hemos elegido los más frecuentes en nuestra sociedad, como son el fútbol, el baloncesto y el balonmano. Y también los deportes de lucha, como judo, lucha en sus diversas modalidades, kárate y otras modalidades que suponen el enfrentamiento entre los contendientes.

El criterio con que se han elegido estos deportes ha sido que mantuvieran al menos una característica común que permitiera su agrupación y una característica diferente que hiciera posible la comparación entre ellos. Para definir estas características nos hemos basado en el sistema de clasificación de los deportes de Parlebás (1986), según el cual estos deportes son afines por presentar incertidumbre por razón del contrario y no presentar incertidumbre por el medio en que se practican, ya que este en todos los casos es un medio estandarizado. La

diferencia que presentas estos tipos de deporte es que la lucha no presenta incertidumbre por razón del contrario y en los deportes de equipo si que aparece esta incertidumbre.

2. Instrumentos

A continuación describimos los instrumentos utilizados en la investigación.

2.1. Cuestionario de problemas sociomorales (DIT)

El Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT), es un instrumento desarrollado por Rest (1979), que atiende la evaluación de niveles de juicio moral con un formato objetivo completamente estandarizado. En lugar de hacer que un sujeto hable de su pensamiento moral para después categorizar sus respuestas, el investigador presenta al sujeto una serie de alternativas y preguntas estandarizadas. El sujeto debe elegir, reflexionando y seleccionando las respuestas. El Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT), traslada el peso de la prueba, del monitor (evaluador de las respuestas) al sujeto del test, en este sentido, el DIT no es solamente un test estandarizado y objetivo, Rest (1979) lo describe como un trabajo de reconocimiento, al contrario que las tareas de producción que suponen otros test elaborados por Kohlberg (MMS -Moral maturity scale- y MJI -Moral judgment interview-).

En el DIT se pide a un sujeto que seleccione una acción respuesta y que a continuación evalúen la relativa importancia de varias consideraciones posibles en la selección o defensa de la respuesta. De acuerdo con Rest (1979), los test de Kohlberg pueden no dar la oportunidad para aclarar su posición moral, el reconocimiento es habitualmente una tarea más fácil que la producción y por eso el DIT permite detectar por lo general la actividad de sujetos con niveles altos de pensamiento (estadios 5 ó 6 del nivel postconvencional). En este estudio, hemos utilizado la adaptación del DIT hecha por Esteban Pérez-Delgado y cols. (1994).

Método

El test, que consiste en seis dilemas morales, comienza con un ejemplo que a continuación exponemos y que el propio autor propone para introducir el test e ilustrar su funcionamiento:

En este cuestionario te pedimos tu opinión sobre varios problemas. He aquí un ejemplo:

Jaime está pensando en comprarse un coche nuevo. Jaime está casado, tiene dos niños pequeños y su sueldo es de tipo medio. El coche que compre será el único coche familiar. Se va a utilizar principalmente para ir al trabajo y desplazarse dentro de la ciudad, pero también algunas veces para viajes más largos. Mientras decide qué coche es el que debe comprar, Jaime cae en la cuenta de que hay muchas cosas que considerar.

Si tu fueras Jaime, a la hora de comprarte el coche ¿qué importancia tendría cada una de las cosas siguientes?

(A continuación hay una lista de cosas, señala con una cruz la importancia que tiene cada una de ellas).

A continuación cada dilema tiene 12 ítems que representan diferentes caminos de resolver el tema central. El sujeto debe reflexionar, puntuar y clasificar la importancia de los ítems, de los cuales ponemos ahora algún ejemplo:

1.- Si el vendedor de coches vive en la misma finca donde vive Jaime. (Nótese que la persona que toma la decisión no le da ninguna importancia).

2.- Sería más conveniente y económico un coche de segunda mano. (Esto es muy importante y por eso la cruz está en la parte más de la izquierda).

3.- Si el color es verde, que es el color favorito de Jaime.

4.- Si la eslora del coche es de 200. (Si no se entiende la frase, no se le da importancia y por tanto se marca la cruz en un recuadro de la derecha).

5.- Si será más conveniente un coche espacioso y grande que pequeño.

6.- Si los frontales son diferentes. (Si la frase suena a chino, no sé le da importancia).

De esos 12 ítems el sujeto elige la importancia relativa de cada uno, determina el curso de la acción y los clasifica de 1° a 4° por orden de importancia.

Después de visto el ejemplo se desarrolla el test, que consiste en seis historias que representan un dilema ("Enrique y el medicamento", "La ocupación de los estudiantes", "El preso evadido", "El dilema del doctor", "El Sr. Gómez" y "El periódico"). Para completar cada historia se pregunta al sujeto para que elija una línea de acción entre las tres posibilidades que se dan (debía hacerlo, no debía hacerlo o no lo se), y a continuación al sujeto se le plantean una serie de 12 situaciones. En esta parte debe decidir el grado de importancia de cada cuestión. El sujeto elige entre las siguientes categorías: gran importancia, mucha importancia, alguna importancia, pequeña importancia, o ninguna importancia.

Finalmente, como se ha expuesto en el ejemplo, el sujeto relee sus decisiones y clasifica en orden de prioridad, los cuatro elementos que considere más importantes de la historia.

Las respuestas en los 12 ítems de cada historia se adjudican a seis estadios (2, 3, 4, 5A, 5B y 6), que prácticamente convergen con los estadios morales de Kohlberg. El hecho de que este test prácticamente no se pueda aplicar antes de los 14 años, hace que el estadio 1 de Kohlberg no aparezca. La diferencia de 5A y 5B fue descrita por Rest:

5A.- Moralidad de contrato social.

5B.- Moralidad de humanismo intuitivo.

Considerando la clasificación que se hace de las cuatro cuestiones más importantes, se pueden obtener puntuaciones del nivel de los sujetos, dando a la cuestión clasificada primera en importancia 4 puntos, a la segunda 3 puntos, a la tercera 2 puntos y a la cuarta 1 punto. De esta clasificación se obtiene la puntuación P, que es la más utilizada, y que resulta de la jerarquización de los elementos seleccionados entre los cuatro más importantes pertenecientes a los estadios 5A, 5B y 6. Esta puntuación representa el pensamiento sociomoral de nivel postconvencional de los individuos. El rango numérico es desde 0 a 95.

La asignación de cada uno de los ítems de las seis historias a los distintos estadios de desarrollo moral es como sigue (*Tabla 5*):

Método

	<i>It1</i>	<i>It2</i>	<i>It3</i>	<i>It4</i>	<i>It5</i>	<i>It6</i>	<i>It7</i>	<i>It8</i>	<i>It9</i>	<i>It10</i>	<i>It11</i>	<i>It12</i>
H1	4	3	2	M	3	4	M	6	A	5A	3	5A
H2	3	4	2	5A	5A	3	6	4	3	A	5B	4
H3	3	4	A	4	6	M	3	4	3	4	5A	5A
H4	3	4	A	2	5A	M	3	6	4	5B	4	5A
H5	4	4	3	2	6	A	5A	5A	5B	3	4	3
H6	4	4	2	4	M	5A	3	3	5B	5A	4	3

Tabla 5. *Relación entre los ítems y estadios de desarrollo moral*

El DIT también permite obtener una puntuación "D", que asigna a cada individuo a un estadio de razonamiento moral. Esta puntuación se deduce de la suma de los puntos dados (de 1 a 5) a los ítems propios de los distintos estadios:

- Muchísima importancia: 5
- Mucha importancia: 4
- Bastante importancia: 3
- Alguna importancia: 2
- Ninguna importancia: 1

El DIT es un instrumento fuertemente dependiente de la habilidad para expresarse por escrito y de la comprensión lectora. Las personas que carecen de un grado determinado de escritura son generalmente incapaces de hacerlo, y además los sujetos que no están suficientemente motivados para hacer el test pueden dar una información errónea o falsa (Naples, 1987), (*Anexo 3*).

2.2. *Escala de valores de Schwartz*

Schwartz (1987, 1990) desarrolló un instrumento acorde con su teoría, para conocer el grado de acuerdo que tienen los individuos con los distintos valores que se les exponen. Este test se basa en el instrumento desarrollado por Rokeach (Rokeach Value Survey) y también en instrumentos desarrollados en otras culturas (Braithwaite y Law, 1985; Chinese Culture Connection, 1987; Hofstede, 1980; Levy y Guttman, 1974; Munro, 1985) para salvar la acusación de etnocentrismo y parcialidad occidental que pesa sobre el Rokeach Value Survey. Teniendo

en cuenta además, la teoría de Harry C. Triandis y su escuela de Illinois, que aportan la conceptualización individualismo - colectivismo para detallar los dominios motivacionales que corresponden a cada uno de los constructos. Este cuestionario consta de 56 valores que se corresponden con los diez dominios motivacionales siguientes: *autodirección, universalidad, benevolencia, tradición, conformidad, seguridad, poder, logro, hedonismo y estimulación.*

En esta investigación emplearemos la traducción del cuestionario de valores de Schwartz (1987) hecha por Molpeceres (1991) y comparado con la versión portuguesa de Menezes, Costa y Campos (1989).

El cuestionario inicialmente era una escala con un rango de 1 a 7 en la cual el sujeto marcaba sus preferencias de valor. Actualmente los sujetos deben responder en una escala de 0 a 100 su grado de acuerdo con la formulación de las preguntas que se corresponden con los distintos dominios motivacionales. De tal manera que 0 corresponde a estar totalmente en desacuerdo y 100 totalmente de acuerdo, (*Anexo 1*).

2.3. Escala de valores en el deporte

La *Interview Schedule: Value Orientation*, diseñada por Webb (1969), para detectar las actitudes hacia los valores del juego limpio en el deporte, consta de tres cuestiones: Jugar bien, triunfar y jugar limpio, que los sujetos deben clasificar en orden de importancia (1, 2, 3) respondiendo a la pregunta genérica de: ¿que es más importante para ti, cuando practicas deporte?.

En nuestra investigación este instrumento se pasó a continuación del cuestionario de valores, en el mismo impreso en el que iba este cuestionario, (*Anexo 1*).

2.4. Cuestionario de dilemas morales en el deporte

Este test es una adaptación hecha para esta investigación del *Hahm-Beller Values Choice Inventory*, diseñado para describir la selección de valores morales en el ámbito del deporte (Hahm, 1989). Construido a su

Método

vez sobre la base teórica del *Action Choice Test* desarrollado por Haskin y Hartman (1960).

El *Hahm-Beller Values Choice Inventory* supone que hay tres códigos universales de conducta en las situaciones deportivas: honestidad, responsabilidad y justicia. Estos tres valores se eligieron porque además de su aplicación universal en el mundo del deporte, son valores deseables en el contexto social. El objetivo del cuestionario en su versión original era averiguar como la gente razona acerca de lo que es correcto en una situación deportiva determinada. Este cuestionario consta de 21 dilemas morales centrados en el ámbito deportivo. El sujeto debe manifestar en una escala de 0 a 100 su acuerdo o desacuerdo con la formulación de la pregunta.

A partir de este cuestionario, en esta investigación hicimos una adaptación del mismo para que fuera más representativo de nuestro contexto cultural. Sustituyendo los dilemas ambientados en deportes como el béisbol y el fútbol americano por deportes de difusión más amplia en nuestro entorno como son el fútbol y el balonmano, que no aparecen, o lo hacen con muy poca significación en el cuestionario.

Esta adaptación la pasamos a un grupo de 35 estudiantes del Instituto Valenciano de Educación Física, de primer curso, con el objetivo de comprobar si la redacción de los ítems era correcta, resultando satisfactoria la prueba.

Basándonos en las respuestas y discusión que realizamos en el pase Piloto del cuestionario con los alumnos del Instituto Valenciano de Educación Física (IVEF), y basándonos en los factores del cuestionario original consideramos que el cuestionario consta de dos factores racionales que son: *honestidad* y *justicia*. El primero de ellos, *honestidad*, significa la apreciación que se tiene del juego limpio a partir de las decisiones que se toman ante los dilemas morales que se presentan durante el transcurso del juego. Es decir, el dilema que se presenta cuando el sujeto decide transgredir una norma del juego porque le favorece para mejorar el resultado final. Este factor describe la tendencia de los individuos a utilizar criterios normativos y consecuencias de acciones de conducta al tomar sus decisiones, por lo que coincide con uno de los niveles de razonamiento moral descrito por Kohlberg. Está formado por los dilemas morales: 1, 2, 4, 5, 7, 9, 12, 13, 15, 16, 19 y 20. Y el segundo factor, *justicia*, significa la apreciación del juego limpio a través de los

comportamientos morales, que aunque tengan su origen fuera de los campos de juego, inciden en el transcurso de la competición. El sentido del concepto de justicia, en este caso, es el criterio de que todos los deportistas deben acceder al terreno de juego en las mismas condiciones. sin hacer uso de ventajas adicionales, como podría ser el uso de drogas. En estas condiciones la justicia sería entendida como la necesidad de que la competición se produzca en igualdad de oportunidades. Este factor coincide con el nivel B de razonamiento moral descrito por Kohlberg según el cual los individuos atienden preferentemente a orientaciones propias de los ideales y criterios de justicia. Está formado por los dilemas: 3, 6, 8, 10, 11, 14, 17 y 18.

Así, la versión final de nuestro cuestionario mide el juego limpio a través de dos factores: *honestidad y justicia*. Los sujetos deben responder a 20 dilemas morales en forma de sucesos que ocurren en el ámbito del deporte, sobre los que deben mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala de 0 a 100, en la que 0 significa un total desacuerdo con la formulación de la cuestión y 100 estar totalmente de acuerdo (*Anexo 2*).

A continuación exponemos las variables medidas y los instrumentos utilizados en la investigación, (*Tabla 6*).

VARIABLES	INSTRUMENTOS
VALORES	Cuestionario de valores, Schwartz (1990)
VALORES EN EL DEPORTE	Escala de Webb, (1969)
DESARROLLO MORAL	Cuestionario de Problemas sociomorales (DIT), Rest (1979).
RAZONAMIENTO MORAL EN SITUACIONES DEPORTIVAS	Dilemas morales en el deporte. Adaptación del Hahm-Beller Values Choice Inventory. (Hahm, 1989).

Tabla 6. Variables medidas e instrumentos utilizados

3. Procedimiento

Previamente al proceso de recogida de datos se comprobó la comprensión de los diversos instrumentos y la posibilidad de aplicarlos en una o dos sesiones, en función del tiempo de ejecución de cada uno de los cuestionarios y de la capacidad de los alumnos para mantener concentradamente la atención sobre instrumentos diferentes. Para ello se hizo una prueba piloto con un grupo de cuarenta y cinco alumnos del Instituto Valenciano de Educación Física de primer curso y cuatro cursos de segundo y tercero de B.U.P.

Posteriormente, los datos definitivos se recogieron durante el curso escolar 1994-95, en centros de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Valenciana. Los grupos en los que se hizo la recogida de datos eran grupos normales de clase, seleccionados aleatoriamente. Para ello se pidió permiso a la dirección del centro y luego a los profesores para que cedieran dos de sus horas lectivas para pasar los distintos instrumentos. Se pidió colaboración a estos profesores para que apoyaran el interés del trabajo y evitar pérdidas de documentación o desinterés por parte del alumnado. Estratégicamente se utilizaron los horarios de las asignaturas de Educación Física y de Filosofía o Etica, ya que para los profesores era más fácil explicar el interés de sus contenidos por la afinidad del contenido de sus materias con los objetivos de nuestra investigación.

Los cuestionarios se pasaron en dos sesiones diferentes, utilizando una sola sesión para el Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) que se completó entre 30 y 45 minutos, mientras que en la otra sesión se pasó el Cuestionario de Valores, la Escala de Valores en el deporte y los Dilemas Morales en el ámbito deportivo, utilizándose aproximadamente 20 minutos para cada uno de ellos.

Antes de pasar los cuestionarios se pidió a los estudiantes una información general que incluía datos sobre su edad, género, deporte practicado y años de práctica deportiva competitiva.

CAPITULO IV
RESULTADOS

El capítulo de resultados está organizado en los tres apartados siguientes: 1) validez estadística de los instrumentos; 2) análisis de las diferencias en función del grupo, el género y la edad en: los valores, el nivel de razonamiento moral y el razonamiento moral en situaciones deportivas; 3) análisis correlacional y análisis discriminante.

En el primer apartado de los resultados analizamos las *propiedades psicométricas de los instrumentos* que, han sido utilizados para cumplimentar alguno de los objetivos de la investigación. En cada una de las escalas: Escala de Valores, Cuestionario de Dilemas morales en el deporte y el Cuestionario de problemas sociomorales, hemos hecho el *análisis de la consistencia interna*, en donde exponemos los resultados del análisis estadístico de cada uno de los ítems de la escala, la media y la desviación típica, el índice de fiabilidad la homogeneidad y el coeficiente alfa de la escala. A continuación, en la Escala de Valores y el Cuestionario de problemas sociomorales hemos hecho el análisis descriptivo de las variables, en donde se especifica la saturación de los ítems en cada uno de los factores obtenidos y la media y la desviación típica de cada uno de estos factores de la escala. En el Cuestionario de Dilemas morales en el deporte, hemos hecho un análisis factorial para comprobar la coincidencia de los factores teóricos con los factores empíricos, para a continuación hacer el análisis descriptivo de las variables obtenidas.

En el segundo apartado exponemos las *diferencias en función del grupo (deportistas y no deportistas), el género y la edad en: los valores, el nivel de razonamiento moral y el razonamiento moral en situaciones deportivas*.

En el tercer apartado hacemos un *análisis correlacional y discriminante*. El análisis correlacional se hace para ver si existen relaciones entre los distintos factores de los tres instrumentos analizados: Escala de Valores, Cuestionario de Dilemas Morales en el deporte y el Cuestionario de Problemas Sociomorales. El análisis discriminante se hace para descubrir si los valores morales del deporte seleccionados en la escala de Webb, o la práctica de deportes de lucha o de equipo se podía predecir a partir de los factores de la escala de valores, cuestionario de dilemas morales en el deporte y el cuestionario de problemas sociomorales.

VALIDEZ ESTADISTICA DE LOS INSTRUMENTOS

1. Propiedades psicométricas de la Escala de Valores

1.1. Análisis de la Consistencia Interna de la Escala de Valores

Para determinar los índices de homogeneidad y fiabilidad de la escala de valores, se procedió a aplicar un análisis estadístico del test con el objetivo de obtener: media, desviación típica, error de media y puntuación máxima y mínima. La distribución del error de medida en puntuaciones típicas y en puntuaciones directas y un análisis de los ítems del cuestionario, fueron también objeto de estudio en distintos apartados.

En la *tabla 1*, se puede ver que la media total de la escala de valores es de 3631.110, y la media parcial estimada de los ítems es de 64.841. La media de puntuación en las preguntas oscila de un máximo de 92.875 y un mínimo de 31.071. La media de los ítems pares es 1778.899, algo inferior a la de los impares, que es 1852.211.

Tabla 1. Análisis estadístico de las puntuaciones del test

<i>Estadísticos</i>	<i>Total</i>	<i>Total/ 56</i>	<i>Pares</i>	<i>Impares</i>
Media	3631.110	64.841	1778.899	1852.211
Desviación típica	592.168	10.574	290.322	321.479
Error típico	26.945	0.481	13.210	14.628
Máximo	5200.000	92.857	2520.000	2680.000
Mínimo	1740.000	31.071	910.000	830.000
Observaciones	484	484	484	484

Resultados. Propiedades psicométricas

Hemos comprobado la consistencia interna del test, empleando la correlación entre dos mitades, el índice de Spearman-Brown, el índice de fiabilidad de Guttman (Rulon), y el coeficiente alfa, como una medida de representatividad y de generalización del test. Los resultados reflejados en la *tabla 2* demuestran una alta representatividad y generalización del test ($\alpha = .93$).

Tabla 2. *Consistencia interna de los datos*

Correlación entre las dos mitades	0.873
Coeficiente de Spearman-Brown	0.932
Coeficiente de Guttman (Rulon)	0.930
Coeficiente Alpha del total de la escala	0.932
Coeficiente Alpha de los ítems pares	0.851
Coeficiente Alpha de los ítems impares	0.890

El error típico en 15 intervalos de la distribución normal, da un polígono que no refleja irregularidades notables, como se expresa en la *tabla 3* y en el *gráfico 1*.

Tabla 3. *Valores del error típico de estimación en quince intervalos de la distribución normal*

Puntuación típica	Puntuación directa	Observaciones	Error típico
< -3.25	< 1706.562	0	.
-3.25 a -2.75	1706.562 a 2002.646	3	73.485
-2.75 a -2.25	2002.646 a 2298.731	4	90.139
-2.25 a -1.75	2298.731 a 2594.815	8	212.926
-1.75 a -1.25	2594.815 a 2890.899	38	142.902
-1.25 a -.75	2890.899 a 3186.983	60	192.047
-.75 a -.25	3186.983 a 3483.067	79	185.049
-.25 a .25	3483.067 a 3779.152	94	179.470
.25 a .75	3779.152 a 4075.236	87	181.815
.75 a 1.25	4075.236 a 4371.320	63	147.632
1.25 a 1.75	4371.320 a 4667.404	27	160.081
1.75 a 2.25	4667.404 a 4963.488	18	145.869
2.25 a 2.75	4963.488 a 5259.573	3	134.660
2.75 a 3.25	5259.573 a 5555.657	0	.
> 3.25	> 5555.657	0	.

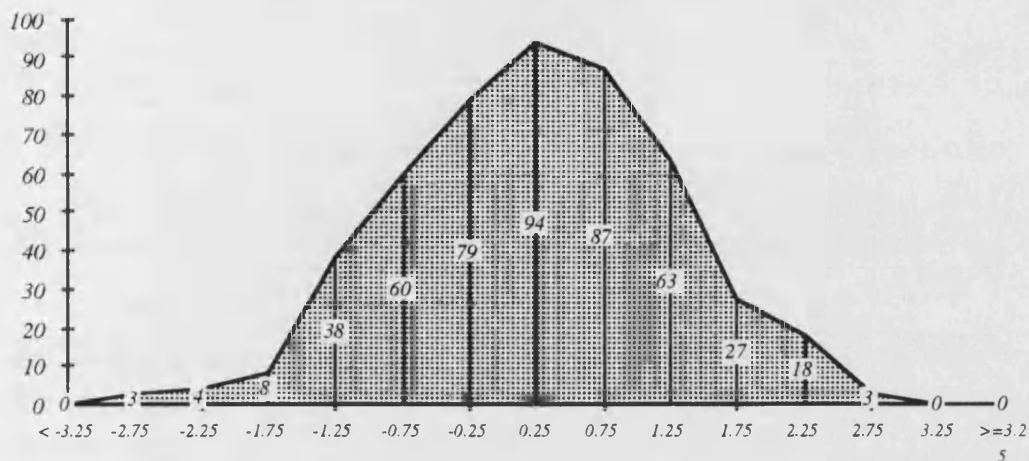


Gráfico 1. Polígono de frecuencias en quince intervalos de la distribución normal

A continuación (ver tabla 4), se presentan los resultados del análisis estadístico de cada uno de los ítems de la escala, con el cálculo de la media y la desviación típica de cada ítem. La correlación de cada uno de los ítems con el total (R ítem-total), y el índice de fiabilidad que se obtiene multiplicando la desviación típica por dicha correlación. La correlación de cada uno de los ítems con los demás de la escala, descontando el valor del propio ítem (R ítem-ítem), y el coeficiente alfa excluyendo el ítem que nos ocupa.

En el Cuestionario de Valores que analizamos, la media de los ítems va desde los 32.483 puntos del ítem 3 -*variable de poder: poder social*- hasta los 84.917 puntos del ítem 17 -*variable universalidad: un mundo en paz*-. La mayor dispersión de la respuesta, está en el ítem 51 -*variable tradición: devoto*-, con una puntuación de 30.270, y la menor dispersión se da en el ítem 28, -*variable benevolencia: amistad verdadera*-, con 16.557 puntos. En cuanto a la correlación por ítems, es nuevamente el 3 el que presenta la correlación más baja 0.058 con respecto al resto de los ítems, que se hace aún más baja 0.013, si se excluye de la puntuación total el mismo, al tiempo que se incrementa el nivel alfa de toda la escala a 0.934. El ítem que mejor correlaciona con el resto de la escala, es el ítem 11 -*variable conformidad: cortesía*- que da un valor de 0.681.

El menor índice de fiabilidad lo tiene el ítem 3 -*poder social*-, con 1.537 y el mayor el 20 -*variable conformidad: autodisciplina*- con 17.653 (ver tabla 4).

Resultados. Propiedades psicométricas

Tabla 4. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems

Ítem	Nombre	Media	Desviación típica	R ítem-total	Índice de fiabilidad	R ítem-ítems	Índice Alpha sin el ítem
1	V1	82.397	18.588	.404	7.513	.377	.931
2	V2	71.921	22.732	.565	12.855	.539	.930
3	V3	32.438	26.556	.058	1.537	.013	.934
4	V4	67.231	21.756	.169	3.669	.133	.932
5	V5	83.905	17.517	.223	3.913	.195	.932
6	V6	37.645	25.902	.245	6.355	.204	.932
7	V7	61.401	25.023	.380	9.521	.343	.931
8	V8	57.521	24.546	.575	14.106	.546	.930
9	V9	69.566	22.990	.204	4.682	.166	.932
10	V10	79.298	20.193	.568	11.464	.544	.930
11	V11	62.727	25.169	.681	17.147	.658	.929
12	V12	55.537	25.542	.199	5.087	.157	.933
13	V13	51.136	28.236	.514	14.519	.478	.930
14	V14	74.814	20.138	.567	11.424	.544	.930
15	V15	63.802	24.164	.404	9.774	.370	.931
16	V16	69.070	19.828	.376	7.464	.347	.931
17	V17	84.917	20.475	.291	5.960	.259	.932
18	V18	47.252	27.312	.537	14.656	.503	.930
19	V19	59.607	26.474	.562	14.869	.530	.930
20	V20	59.070	28.199	.626	17.653	.596	.929
21	V21	47.500	25.868	.141	3.653	.098	.933
22	V22	82.273	18.368	.509	9.352	.486	.930
23	V23	64.711	23.639	.606	14.318	.579	.929
24	V24	71.467	20.623	.448	9.241	.420	.931
25	V25	70.620	21.194	.312	6.619	.279	.931
26	V26	70.083	19.498	.516	10.054	.491	.930
27	V27	40.888	25.402	.308	7.821	.268	.932
28	V28	84.318	16.557	.507	8.394	.486	.930
29	V29	58.180	24.817	.587	14.565	.558	.930
30	V30	73.781	21.416	.598	12.803	.574	.930
31	V31	68.574	22.153	.375	8.314	.342	.931
32	V32	52.252	22.473	.587	13.189	.561	.930
33	V33	79.483	17.963	.560	10.060	.539	.930
34	V34	60.537	25.900	.491	12.728	.457	.930
35	V35	69.649	21.127	.425	8.987	.395	.931
36	V36	50.124	25.070	.454	11.375	.419	.931
37	V37	65.950	23.446	.370	8.683	.335	.931
38	V38	71.095	21.681	.478	10.369	.449	.930
39	V39	50.434	23.680	.423	10.009	.389	.931
40	V40	66.467	25.343	.634	16.060	.607	.929
41	V41	75.165	22.058	.647	14.275	.625	.929
42	V42	82.521	17.880	.537	9.593	.514	.930
43	V43	73.595	17.436	.605	10.545	.586	.930
44	V44	58.740	27.187	.615	16.728	.586	.929
45	V45	71.818	20.103	.618	12.431	.597	.930
46	V46	50.103	27.018	.570	15.408	.538	.930
47	V47	58.574	25.540	.613	15.662	.585	.929
48	V48	72.748	18.332	.476	8.724	.451	.930
49	V49	66.818	19.787	.621	12.291	.600	.930
50	V50	81.322	19.548	.303	5.917	.272	.931
51	V51	33.409	30.270	.412	12.469	.368	.931
52	V52	73.182	20.525	.638	13.087	.616	.929
53	V53	59.876	24.155	.399	9.643	.364	.931
54	V54	65.227	24.193	.347	8.390	.310	.931
55	V55	71.756	20.631	.495	10.208	.468	.930
56	V56	66.612	26.240	.611	16.034	.582	.929

Del análisis estadístico global del test, se observa que en el cuestionario, la mayoría de los elementos son valorados por encima de los 50 puntos. La excepción son los ítems 3, 6, 18, 21, 27 y 51, con puntuaciones que oscilan entre el 33.409 y el 47.500.

Hay una buena homogeneidad en las desviaciones típicas y en la correlación con el total de la escala.

La exclusión de algún ítem, no afectaría de forma sustancial al índice alfa de correlación interna del test. La retirada del ítem 3, que da el índice alfa más alto de la escala, aumentaría la consistencia interna en .001, lo cual es insignificante. Los resultados avalan la consistencia interna de la escala e inciden en la convergencia de la evaluación de un mismo constructo.

1.2. Análisis descriptivo de las variables de la Escala de Valores

Exponemos a continuación (*ver tabla 5*), los ítems del cuestionario de valores de Schwartz (1987) traducido del inglés por Molpeceres (1991), agrupados por factores para facilitar la lectura de los resultados.

Tabla 5. Nombre de las variables y elementos

<i>Variable</i>	<i>Nombre</i>	<i>Elementos</i>
EV1	Autodirección	$(v5 + v14 + v16 + v31 + v41 + v53) / 6$
EV2	Universalidad	$(v1 + v2 + v17 + v24 + v26 + v29 + v30 + v35 + v38) / 9$
EV3	Benevolencia	$(v6 + v10 + v19 + v28 + v33 + v45 + v49 + v52 + v54) / 9$
EV4	Tradición	$(v18 + v21 + v32 + v36 + v44 + v51) / 6$
EV5	Conformidad	$(v11 + v20 + v40 + v47) / 4$
EV6	Seguridad	$(v7 + v8 + v13 + v15 + v22 + v42 + v56) / 7$
EV7	Poder	$(v3 + v12 + v23 + v27 + v46) / 5$
EV8	Logro	$(v34 + v39 + v43 + v48 + v55) / 5$
EV9	Hedonismo	$(v4 + v50) / 2$
EV0	Estimulación	$(v9 + v25 + v37) / 3$

Resultados. Propiedades psicométricas

Considerados los elementos agrupados por variables, tal como se describe en la *tabla 5* de este mismo capítulo, observamos que la media más alta es la de la variable *hedonismo*, formada por los elementos 4 y 50 (*placer y gozar de la vida*) con un promedio de 74.277, y la más baja la variable *tradición*, formada por los elementos 18, 21, 32, 36, 44 y 51 (*respeto por la tradición, distanciamiento, moderado, humilde, aceptar mi vida y devoto*), con una media de 48.213.

La desviación típica denota una mayor dispersión en la variable de *estimulación*, formada por los elementos 9, 25 y 37 (*vida excitante, vida variada y audaz*) con una desviación de 17.973. y la mayor homogeneidad se da en la variable *autodirección* formada por los elementos 5, 14, 16, 31, 41 y 53 (*libertad, respeto a si mismo, creatividad, independiente, escoger mis metas y curioso*) con un índice de 12.325, (ver *tabla 6*).

Tabla 6. Análisis descriptivo

Percentiles	Autodirección	Universalidad	Benevolencia	Tradición	Conformidad	Seguridad	Poder	Logro	Hedonismo	Estimulación
1	41.417	38.389	36.667	13.083	11.750	32.429	10.000	25.700	29.250	19.500
3	47.583	46.667	43.333	18.333	17.500	37.143	16.000	38.000	40.000	31.833
10	55.833	55.556	50.000	26.667	30.000	45.714	26.000	46.000	50.000	43.333
20	61.667	61.111	56.667	33.333	42.500	51.429	34.000	54.000	60.000	53.333
25	63.333	63.333	60.000	36.667	47.500	55.714	36.000	56.000	65.000	60.000
30	65.000	65.556	62.222	40.000	52.500	58.571	40.000	58.000	65.000	60.000
40	70.000	68.889	66.667	43.333	60.000	64.286	46.000	62.000	70.000	66.667
50	71.667	73.333	68.889	48.333	62.500	68.571	50.000	66.000	75.000	70.000
60	75.000	76.667	72.222	53.333	67.500	71.429	54.000	70.000	80.000	73.333
70	79.167	80.000	76.667	56.667	76.250	75.714	58.000	74.000	85.000	76.667
75	81.250	82.222	77.778	60.000	80.000	77.143	60.000	78.000	85.000	80.000
80	81.667	84.444	80.000	63.333	82.500	80.000	64.000	80.000	90.000	83.333
90	88.333	90.000	84.444	68.333	87.500	85.714	70.000	84.000	95.000	90.000
97	93.333	95.556	90.000	78.333	95.000	90.000	78.000	90.000	100.000	100.000
99	98.333	98.111	94.611	83.583	100.000	95.714	84.300	96.000	100.000	100.000
Media	71.901	72.610	68.600	48.213	61.710	66.466	48.736	65.814	74.277	68.712
Desv típ	12.325	13.231	12.943	16.012	21.097	14.743	16.610	14.673	16.494	17.973

2. Propiedades psicométricas del Cuestionario de Dilemas Morales en el Deporte

2.1. Análisis de la Consistencia Interna del Cuestionario de Dilemas Morales en el Deporte

Para determinar la homogeneidad y fiabilidad del cuestionario de dilemas morales en el deporte, hemos procedido a aplicar un análisis estadístico del test para obtener: media, desviación típica, error de media y puntuación máxima y mínima. Se ha procedido también a estudiar la distribución del error de medida en puntuaciones típicas y en puntuaciones directas y al análisis de los ítems del cuestionario.

La media total de la escala es de 841.568, y la media parcial estimada de los ítems es 42.078. La media de puntuación en las preguntas oscila de un máximo de 80.000 a un mínimo de 9.000. La media de los ítems pares es 503.946, por encima de la de los impares, que es 337.622 (tabla 7).

Tabla 7. Análisis estadístico de las puntuaciones del test

Estadísticos	Total	Total/ 20	Pares	Impares
Media	841.568	42.078	503.946	337.622
Desviación típica	263.755	13.188	150.254	138.472
Error típico	12.001	0.600	6.837	6.301
Máximo	1600.000	80.000	900.000	840.000
Mínimo	180.000	9.000	120.000	0.000
Observaciones	484	484	484	484

Los resultados reflejados en el análisis de la consistencia interna (ver tabla 8) demuestran una buena representatividad y generalización de los elementos de esta escala ($\alpha = .803$).

Tabla 8. Consistencia interna de los datos

Correlación entre las dos mitades	0.668
Coefficiente de Spearman-Brown	0.801
Coefficiente de Guttman (Rulon)	0.800
Coefficiente Alpha del total de la escala	0.803
Coefficiente Alpha de los ítems pares	0.680
Coefficiente Alpha de los ítems impares	0.663

Resultados. Propiedades psicométricas

En la *tabla 9* y en el *gráfico 2*, se aprecia que la distribución de las respuestas de la escala no se desvía sustancialmente de la distribución normal. La media de la escala coincide con el intervalo de respuesta de $-.25$ a $.25$, puntuaciones típicas.

Tabla 9. Valores del error típico de estimación en quince intervalos de la distribución normal

Puntuación típica	Puntuación directa	Observaciones	Error típico
< -3.25	< -15.635	0	.
-3.25 a -2.75	-15.635 a 116.242	0	.
-2.75 a -2.25	116.242 a 248.120	6	110.905
-2.25 a -1.75	248.120 a 379.997	13	186.031
-1.75 a -1.25	379.997 a 511.875	40	174.463
-1.25 a -.75	511.875 a 643.752	48	171.124
-.75 a -.25	643.752 a 775.629	79	205.204
-.25 a .25	775.629 a 907.507	110	210.316
.25 a .75	907.507 a 1039.384	83	221.169
.75 a 1.25	1039.384 a 1171.262	54	222.149
1.25 a 1.75	1171.262 a 1303.139	26	237.155
1.75 a 2.25	1303.139 a 1435.016	18	163.456
2.25 a 2.75	1435.016 a 1566.894	6	141.598
2.75 a 3.25	1566.894 a 1698.771	1	80.000
> 3.25	> 1698.771	0	.

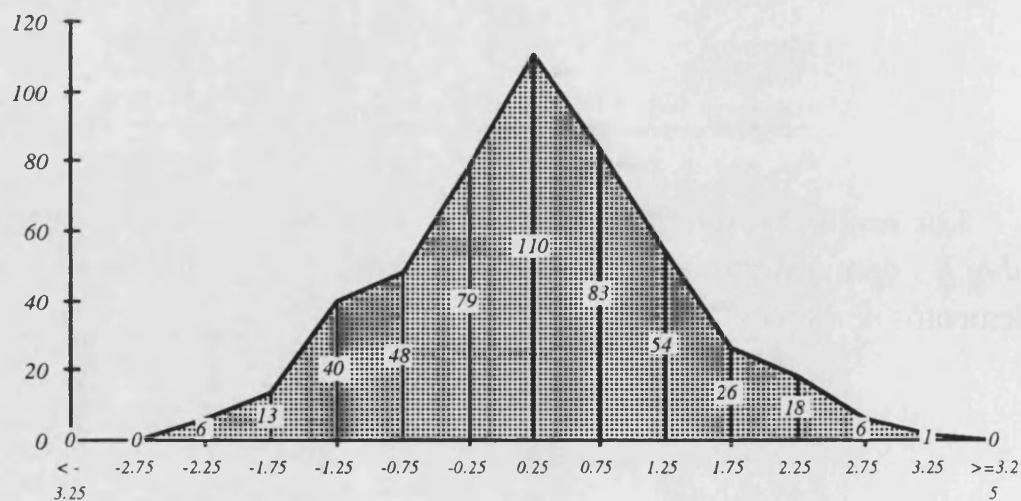


Gráfico 2. Polígono de frecuencias en quince intervalos de la distribución normal

Resultados. Propiedades psicométricas

A continuación (*ver tabla 10*), están los resultados del análisis estadístico de cada uno de los ítems de la escala, con el cálculo de la media y la desviación típica de cada ítem por su correlación con el total de la escala, la correlación del ítem de la escala menos el propio ítem (R') y el coeficiente alfa de la escala excluyendo el ítem (alfa').

En el Cuestionario de Razonamiento Moral en el ámbito del deporte que analizamos, la media de los ítems va desde 13.017 del ítem 14, hasta 74.669 en el ítem 5. La mayor dispersión de la respuesta está en el ítem 10 con 33.159 y la menor dispersión se da en el ítem 14 con 18.686. En cuanto a la correlación por ítems, es el 11 el que presenta la correlación más baja 0.130 con respecto al resto de los ítems, que se hace aún más baja 0.020, si se excluye del análisis el mismo, al tiempo que se incrementa el nivel alfa de toda la escala a 0.814. El ítem que mejor correlaciona con el resto de la escala, es el ítem 12 con una puntuación de 0.608.

El menor índice de fiabilidad lo tiene el ítem 11 con 3.776 y el mayor el 19 con 19.156 (*ver tabla 10*).

Tabla 10. *Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems*

<i>Ítem</i>	<i>Nombre</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>R ítem-total</i>	<i>Índice de fiabilidad</i>	<i>R ítem-ítems</i>	<i>Índice Alpha sin el ítem</i>
1	D1	58.781	31.570	.519	16.388	.423	.791
2	D2	35.950	24.941	.583	14.546	.515	.788
3	D3	21.860	29.336	.287	8.426	.181	.806
4	D4	42.293	31.471	.559	17.603	.469	.789
5	D5	74.669	26.731	.510	13.645	.430	.792
6	D6	28.017	26.179	.493	12.902	.412	.793
7	D7	43.058	32.666	.546	17.821	.449	.790
8	D8	27.541	30.307	.195	5.902	.081	.812
9	D9	50.103	30.414	.587	17.844	.503	.787
10	D10	33.616	33.159	.302	10.000	.181	.807
11	D11	74.194	29.048	.130	3.776	.020	.814
12	D12	45.475	30.755	.608	18.707	.527	.785
13	D13	69.339	28.218	.570	16.071	.490	.788
14	D14	13.017	18.686	.341	6.367	.276	.800
15	D15	43.740	28.442	.600	17.064	.524	.786
16	D16	54.979	27.979	.574	16.064	.496	.788
17	D17	16.364	26.714	.305	8.136	.209	.803
18	D18	16.961	23.951	.375	8.973	.293	.799
19	D19	51.839	32.143	.596	19.156	.508	.786
20	D20	39.773	27.599	.520	14.364	.438	.791

2.2. Análisis factorial del Cuestionario de Dilemas Morales en el Deporte

Hemos aplicado el análisis factorial de componentes principales con Rotación Varimax, con el fin de determinar la estructura de la escala, y comprobar la coincidencia de los factores teóricos con los factores empíricos, determinando la saturación de cada uno de los ítems en cada uno de los factores de la escala de razonamiento moral en el deporte.

En la *tabla 11* vemos los resultados obtenidos en el análisis factorial del cuestionario, en donde se especifica la saturación de los ítems en los dos factores obtenidos, así como los porcentajes de varianza explicada en cada factor.

Se observa que el Porcentaje de Varianza Explicada para el conjunto de los factores es de 33.9%, distribuidos de la siguiente manera, para el factor 1, 24.00% y para el factor 2, 9.9%. En esta tabla de resultados reflejamos el contenido de los ítems agrupados por factores, con el índice de saturación de cada uno de ellos.

Para obtener la puntuación directa de cada sujeto en cada uno de los factores, se ha calculado la media de cada uno de los ítems asignados a cada factor. Como cada uno de los ítems se valoró mediante una escala de cien puntos (0 a 100), en donde la puntuación 0 corresponde a *-totalmente en desacuerdo-*, y la puntuación 100 a *-totalmente de acuerdo-*, éste es el sentido en el que hay que interpretar la puntuación en los factores. Como el *ítem 11* tiene un sentido inverso al resto de los elementos, se invierte el sentido de la respuesta antes de calcular la puntuación en el segundo factor.

Tabla 11. Análisis factorial de Componentes Principales con rotación Varimax

Items		Factor 1	Factor 2
D13	Durante un partido de Voleibol el jugador A remata el balón sobre la red. El balón roza en los dedos del jugador B y sale por la banda, por lo que el equipo de B debería perder el punto. El árbitro no se da cuenta, pero como el árbitro es responsable de las faltas, el jugador B no tiene porque declarar su falta.	.69807	-.14952
D19	Durante un partido de balonmano un balón lanzado a la portería sale fuera, pero rebota en una estructura metálica y vuelve al campo. El equipo atacante recupera el balón y mete gol. Por lo rápido de la acción el árbitro piensa que el balón ha sido rechazado por el poste y que por tanto la jugada es válida y da el gol. El equipo protesta y se crea una situación muy tensa. Como el trabajo del árbitro es ver todo lo que ocurre en el campo sin equivocarse el equipo que ha marcado el gol no tiene que declarar la verdad.	.65985	.00797
D16	Durante un partido interno de baloncesto (entre clases) un estudiante que hace de árbitro decreta un tiro libre (1 + 1) en lugar de dos para el jugador A. El jugador B sabe que es incorrecto, sin embargo, elige callarse sabiendo que la falta es en su favor. Como el trabajo del árbitro es hacer las cosas bien, y además esto no es un juego formal, la acción del jugador B fue aceptable.	.64378	-.01817
D12	El jugador A, que es el central de un equipo de hockey, juega con la bola rodeado de varios oponentes. Regatea al jugador B y tiene un claro tiro a puerta. El jugador B, que intentaba quitarle la bola, decide en el último momento zancadillar a A con el stick. Consecuentemente el jugador A falla. Como el jugador A tiene que arriesgar ahora en el tiro de un penalty cuando tenía un tiro fácil, la estrategia de B ha sido buena.	.63669	.08085
D5	Los jugadores de fútbol pueden tocar el balón con cualquier parte de su cuerpo excepto manos y brazos. Un futbolista recibe un balón a la altura del pecho y golpea el balón con la mano hacia el suelo. El árbitro no ve esa acción y el juego continúa. Como la obligación del árbitro es ver esa acción, el jugador no está obligado a declarar su falta.	.62880	-.14973
D2	En los partidos de fútbol se producen choques frecuentemente en jugadores. Algunos de ellos siempre que no salen favorecidos protestan levemente, los trazos y haciendo gestos, aunque el choque no haya producido falta o si sea el mismo quien la haya hecho. Esta acción provoca que el público, que está a su favor, increpe al árbitro y a la larga éste acaba favoreciendo al equipo de casa. Como esto beneficia a su equipo y casi nunca se castiga con falta, la acción legítima.	.61246	.15158
D9	Algunos equipos de baloncesto provocan al oponente para que haga faltas. Jugadores y entrenadores creen que esta es una buena estrategia porque los oponentes pierden la concentración, juegan peor y nuestro equipo resulta beneficiado. Como el entrenador ordena este tipo de juego, los jugadores pueden seguir sus directivas.	.60900	.09571
D7	El jugador A de baloncesto regatea con el balón a sus oponentes y se dirige hacia la canasta. En el momento en que llega a la canasta el jugador B le pone una zancadilla provocando el fallo en el tiro. Si el jugador A no hubiera sido estorbado probablemente hubiera hecho dos puntos. Al jugador B se le castiga con una falta personal y a su equipo con dos tiros libres. Después, el jugador A falla los dos tiros libres. El jugador B ha demostrado tener una buena estrategia al forzar al jugador A a tirar dos tiros libres en vez de una canasta que tenía asegurada.	.59182	.04982
D15	En un partido de fútbol, ante una falta castigada con tiro libre directo (es decir, que se puede lanzar la pelota directamente a la portería para intentar conseguir un gol) los defensores pueden formar una barrera para proteger su portería, siempre que dicha barrera esté a una distancia determinada del balón. Los jugadores que tienen que formar la barrera están acostumbrados a ponerse cerca del balón y resistirse a las solicitudes del árbitro para que se retraigan, de esta manera casi siempre obtienen ventaja ya que nunca se retrasan tanto como el árbitro les solicita. Como esto no se suele castigar con falta (aunque realmente lo es) y obtienen ventaja, creo que esta acción es correcta.	.59062	.22083
D4	Los nadadores están obligados a quedarse completamente quietos justo antes de la salida. Algunos entrenadores enseñan a sus nadadores a moverse ligeramente para obligar a los contrincantes a hacer una salida mala. Si un nadador hace una salida falsa es probable que la próxima salida la haga unas décimas más lento. Consecuentemente A puede tener una ventaja en el campeonato. Como todos los competidores tienen la misma oportunidad para utilizar esta estrategia, creo que esta es una manera aceptable de que los nadadores incrementen su ventaja.	.55611	.13077
D1	Dos equipos (A y B) rivales en la liga de baloncesto jugaban en el campo del A. Durante el partido a los jugadores del equipo B se les abuchaba siempre que tiraban a canasta, pasaban o jugaban el rebote. En el partido de vuelta, en la cancha del equipo B los espectadores se tomaron la revancha haciendo lo mismo con el equipo A. Esta acción es correcta porque ambos aficionados tienen las mismas oportunidades para increpar y abuchear a los jugadores.	.48882	.19404
D20	El Hockey hielo es a menudo un juego violento. Los impactos duros y los golpes en las tablas del borde del campo son normales, por lo que los jugadores a menudo se lesionan. El jugador A y el B son oponentes en un partido de un campeonato. Para conseguir el control del "puck" (disco con el que se juega en hockey hielo), el jugador A golpea al B contra las tablas. Un instante después el jugador B de aquíñándose por el golpe de A contra las tablas hace lo mismo cuando el "puck" está al otro lado de la cancha. Como "jugar duro" y "golpear a los jugadores contra las tablas" es una parte inherente al juego la acción del jugador B fue aceptable.	.43355	.34094
D18	Algunos atletas usan drogas y esteroides para ganar la máxima fuerza, mientras otros no. Algunos atletas consideran que al no tomar drogas están en desventaja con aquellos que lo hacen. Estos, los que no usan drogas, van a entrar en competición con aquellos que toman, por lo que no tendrán las mismas oportunidades de vencer. Finalmente deciden tomar drogas para tener las mismas oportunidades. Pienso que esta decisión puede considerarse aceptable.	.12740	.60930
D3	El doping de sangre no es peligroso para los atletas siempre y cuando no lo utilice en todas las competiciones. Algunos atletas usan la técnica de congelar su sangre y devolver las células vigerizadas a su cuerpo antes de la competición, el elevado contenido de glóbulos rojos hace que mejore la captación de oxígeno para los músculos, lo que provoca aumento del rendimiento. Como no hay daño físico es el dopaje de sangre creo que un atleta puede elegir doparse o no doparse.	.01597	.57691
D17	La libertad de elegir forma parte de nuestros derechos como seres humanos. Como hay libertad de elegir, y podemos mejorar nuestros resultados drogándonos, podemos hacerlo. Además, como la ingestión de drogas solo afecta a nuestro cuerpo no hacemos daño a nadie. Cuando el Comité Olímpico prohíbe las drogas viola nuestro derecho a elegir.	.07016	.53423
D14	En el juego de hockey, está permitido tirar fuerte la bola, siempre que no se tire fuerte a propósito contra un oponente. El jugador A (fijamente concentrado en la portería) lanza la bola hacia el gol, pero el jugador B se interpone. El jugador B interpreta que el jugador A le ha golpeado a propósito, sin embargo no le han pisado falta. Durante el juego el jugador B gana la posesión de la pelota y la lanza adrede contra A. Pienso que el jugador B ha actuado correctamente.	.16952	.52711
D8	A un atleta que gana una medalla de oro en una prueba le citan para hacerle un control de doping. Él se opone al análisis porque sabe que no ha hecho trampa, confía solo con sus méritos y no usa nada para aumentar su rendimiento. Cree que los organizadores no tienen autoridad moral para obligarle a pasar la prueba, ya que él y otros atletas son honestos. Como la prueba de doping presupone que los atletas hacen trampa esta no debe ser obligatoria.	-.06988	.48163
D6	En el golf hay una regla no escrita que consiste en que los jugadores deben guardar silencio mientras otro prepara su golpe. El jugador A está preparando su "tee off" (primer golpe). El jugador B sabe que puede romper la concentración de A en beneficio de su club y hace ruido. El jugador B cree que es una buena estrategia y además no cree que haya violado una regla porque observar silencio no es una norma que esté escrita.	.38629	.39430
D11	Cuando las decisiones de los árbitros son discutibles los entrenadores deben mostrar confianza hacia el y calmar a los jugadores. Durante un partido de baloncesto, el juez bloquea un tiro limpiamente, sin embargo el árbitro le pita falta. Los jugadores, los aficionados y el entrenador, creen que al bloquear el tiro solo tocó el balón. Esto provoca un cierto cacofonío entre los jugadores y aficionados, pero el entrenador calma a sus jugadores y los anima a olvidarse y seguir jugando. Ya que el entrenador debe mostrar confianza en los árbitros, creo que el entrenador actuó correctamente.	.18813	-.35781
D10	Un buen jugador de fútbol tiene que hacer un examen de historia un viernes, el día del partido con el equipo rival de la ciudad. Lo sabe desde hace semanas pero piensa que con estudiar el jueves es suficiente. Otros jugadores preparan el examen, pero el jueves se da cuenta de que tiene dificultades para preparar el examen. Si el profesor permite al deportista que haga el examen otro día más adelante, creo que actúa con justicia.	.11990	.35029
Porcentaje de Varianza Explicada			
		33.9	24.0 9.9

A continuación describimos las características de los factores de este cuestionario:

FACTOR 1: Honestidad.

Es el factor que registra el mayor porcentaje de varianza explicada, el 24.0%, y está formado por los doce ítems siguientes: (D1, D2, D4, D5, D7, D9, D12, D13, D15, D16, D19 y D20) (ver tabla 11, Anexo 3). Estos ítems hacen referencia a cuestiones como tomar revancha (D1, D20,)-,

Resultados. Propiedades psicométricas

-provocación para sacar ventaja (D2, D4, D9, D15)-, -hacer trampa para sacar ventaja (D5, D7, D12, D13, D16, D19), es decir, cuestiones que hacen referencia a acciones que se viven en la pista deportiva y que se relacionan fácilmente con la honradez y el juego limpio cuando los protagonistas se ven implicados directamente en la acción. La saturación de los ítems oscila entre 0.433 del ítem 20 y 0.698 de del ítem 13.

FACTOR 2: Justicia.

Este factor registra un porcentaje de varianza explicada de 9.9, y está formado por los ocho ítems siguientes (D3, D6, D8, D10, D11, D14, D17 y D18) (ver tabla 11, Anexo 3). Estos hacen referencia a cuestiones como tomar drogas (D18, D3, D17), producir lesiones al contrario y sacar ventaja (D14), normas y derechos inherentes al juego (D8, D6, D11, D10), que tienen que ver con decisiones que redundan en la igualdad de oportunidades para competir y la responsabilidad de los deportistas ante la competición deportiva. La saturación oscila entre 0.350 del ítem 10 y 0.609 de del ítem 18. En los ítem negativos hemos procedido a invertir la puntuación.

2.3. Análisis descriptivo de las variables del Cuestionario de Dilemas Morales en el Deporte

Considerados los elementos agrupados por factores, observamos que la media más alta es la de la variable *Honestidad*, que da un resultado de 49.078, y la más baja la variable *Justicia* con 22.166.

La desviación típica denota una mayor dispersión en el *Factor 1: honestidad*, con 17.289 y la mayor homogeneidad se da en el *Factor 2: justicia*, con 14.178 (ver tabla 12).

Tabla 12. Análisis descriptivo

<i>Percentiles</i>	<i>Honestidad</i>	<i>Justicia</i>
<i>1</i>	11.308	.000
<i>3</i>	18.462	.000
<i>10</i>	25.769	4.286
<i>20</i>	34.615	10.000
<i>25</i>	38.462	11.429
<i>30</i>	40.769	14.286
<i>40</i>	44.615	15.714
<i>50</i>	48.846	20.000
<i>60</i>	53.077	24.286
<i>70</i>	57.692	28.571
<i>75</i>	60.000	31.429
<i>80</i>	62.308	34.286
<i>90</i>	71.154	41.429
<i>97</i>	85.654	52.857
<i>99</i>	90.346	61.643
<i>Media</i>	49.078	22.166
<i>Desv típ</i>	17.289	14.178

3. Propiedades psicométricas del Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT)

3.1. Análisis de la Consistencia Interna del Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT)

La consistencia interna del cuestionario la mediremos a través de las puntuaciones obtenidas en el índice P. Este índice es la suma de las puntuaciones ponderadas obtenidas por cada sujeto en los estadios 5A, 5B y 6, al seleccionar las cuatro cuestiones más importantes, de las doce que plantea el DIT a través de las seis historias.

La media total es de 50.079, y la media parcial estimada de los ítems es de 2.636. La media de puntuación en las preguntas oscila de un máximo de 83.000 y un mínimo de 22.000. La media de los ítems impares es 24.589 algo inferior a la de los pares, que es 25.490 (*ver tabla 13*).

Resultados. Propiedades psicométricas

Tabla 13. Análisis estadístico de las puntuaciones del test

<i>Estadísticos</i>	<i>Total</i>	<i>Total/ 19</i>	<i>Pares</i>	<i>Impares</i>
Media	50.079	2.636	25.490	24.589
Desviación típica	10.811	0.569	6.501	5.797
Error típico	0.492	0.026	0.296	0.264
Máximo	83.000	4.368	46.000	41.000
Mínimo	22.000	1.158	10.000	9.000
Observaciones	484	484	484	484

Hemos comprobado la generalización del test, empleando la correlación entre dos mitades, el índice de Spearman-Brown, el índice de fiabilidad de Guttman (Rulon), y el coeficiente alfa, como una medida de representatividad y de generalización del test. Los resultados reflejados en la *tabla 14*, demuestran una aceptable representatividad y generalización ($\alpha = .70$).

Tabla 14. Consistencia interna de los datos

Correlación entre las dos mitades	0.544
Coeficiente de Spearman-Brown	0.705
Coeficiente de Guttman (Rulon)	0.702
Coeficiente Alpha del total de la escala	0.707
Coeficiente Alpha de los ítems pares	0.604
Coeficiente Alpha de los ítems impares	0.479

Se aprecia en la *tabla 15* y en el *gráfico 3*, que la distribución de las respuestas, es próxima a la distribución normal y que la media de la escala coincide con el intervalo de respuesta de $-.25$ a $.25$ de las puntuaciones típicas.

Tabla 15. Valores del error típico de estimación en quince intervalos de la distribución normal

Puntuación típica	Puntuación directa	Observaciones	Error típico
< -3.25	< 14.941	0	.
-3.25 a -2.75	14.941 a 20.347	0	.
-2.75 a -2.25	20.347 a 25.753	2	1.414
-2.25 a -1.75	25.753 a 31.159	19	4.657
-1.75 a -1.25	31.159 a 36.564	26	4.165
-1.25 a -.75	36.564 a 41.970	54	5.084
-.75 a -.25	41.970 a 47.376	101	6.148
-.25 a .25	47.376 a 52.781	92	5.436
.25 a .75	52.781 a 58.187	84	6.956
.75 a 1.25	58.187 a 63.593	53	6.177
1.25 a 1.75	63.593 a 68.998	30	6.414
1.75 a 2.25	68.998 a 74.404	17	7.791
2.25 a 2.75	74.404 a 79.810	3	2.944
2.75 a 3.25	79.810 a 85.216	3	5.354
> 3.25	> 85.216	0	.

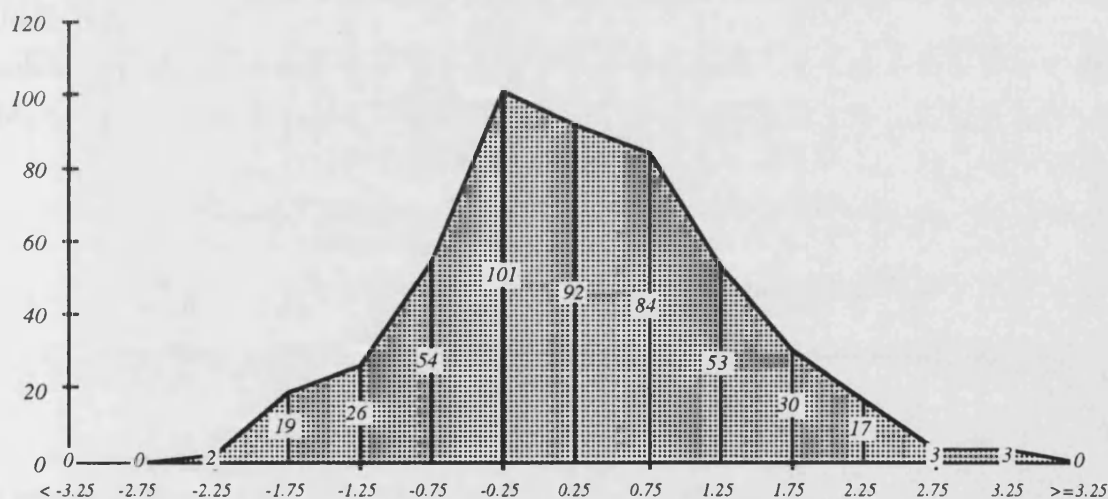


Gráfico 3. Polígono de frecuencias en quince intervalos de la distribución normal

En la *tabla 16*, están los resultados del análisis estadístico de cada uno de los ítems de la escala. En este cuestionario la media de los ítems va desde 1.457 del ítem 19 (D5A5), cuestión representativa del nivel 6 de Razonamiento moral (*El Sr. Gómez, ¿qué diferencias individuales deben ser relevantes para decidir cuáles son los roles de cada uno en la sociedad?*), hasta el 4.017 del ítem 9 (D5A8), cuestión representativa del nivel 5A de Razonamiento Moral, (*El Sr. Gómez. Si contratar personas eficientes sería aprovechar talentos que de otra forma se perderían*). La

Resultados. Propiedades psicométricas

mayor dispersión de la respuesta está en el ítem 6 (D4A5). Cuestión representativa del Nivel 5A de Razonamiento Moral, (*El dilema del doctor. ¿Puede un estado forzar a que alguien continúe su vida si éste no quiere?*) con una puntuación de 1.692, y la menor dispersión se da en el ítem 19, con 0.994. En cuanto a la correlación por ítems, es el 4 (D3A10), cuestión representativa del Nivel 5A de Razonamiento Moral (*El preso evadido. ¿No es un deber del ciudadano denunciar a un delincuente fugado sin considerar las circunstancias?*), el que presenta la correlación más baja 0.263, que se hace aún más baja 0.129, si se excluye del análisis el mismo, al tiempo que se incrementa el nivel alfa de toda la escala a 0.711. El ítem que mejor correlaciona con el resto de la escala es el ítem 5 (D3A11), cuestión representativa del Nivel 5A de Razonamiento Moral (*El preso evadido. ¿Cómo se cumpliría mejor la voluntad popular y se protegería mejor el bien común?*), con 0.500.

El menor índice de fiabilidad lo tiene el ítem 19 con 0.386 y el mayor el 14 (D6A9), cuestión representativa del nivel 6 de Razonamiento Moral (*El periódico. ¿Qué efecto produciría la suspensión del periódico en la educación del pensamiento crítico de los estudiantes y en los valores?*), con 0.693 (ver tabla 16).

Tabla 16. Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems

Ítem	Nombre	Media	Desviación típica	R ítem-total	Índice de fiabilidad	R ítem-ítems	Índice Alpha sin el ítem
1	D1A10	2.769	1.537	.434	.668	.309	.693
2	D1A12	2.353	1.373	.349	.479	.230	.700
3	D2A5	2.506	1.521	.440	.670	.317	.692
4	D3A10	3.174	1.485	.263	.390	.129	.711
5	D3A11	2.136	1.450	.500	.725	.389	.685
6	D4A5	3.116	1.692	.402	.680	.259	.699
7	D4A12	3.477	1.534	.432	.663	.307	.693
8	D5A7	3.068	1.435	.460	.660	.345	.689
9	D5A8	4.017	1.241	.338	.419	.230	.700
10	D6A10	2.355	1.493	.388	.580	.262	.698
11	D2A11	2.952	1.495	.433	.647	.310	.693
12	D4A10	2.397	1.460	.399	.583	.277	.696
13	D5A9	2.349	1.445	.397	.573	.276	.696
14	D6A9	3.322	1.484	.467	.693	.349	.689
15	D1A8	1.897	1.267	.427	.541	.324	.692
16	D2A7	1.909	1.216	.388	.472	.286	.696
17	D3A5	1.930	1.303	.395	.514	.286	.695
18	D4A8	2.895	1.498	.314	.470	.182	.706
19	D5A5	1.457	0.994	.389	.386	.306	.695

3.2. Análisis descriptivo de las variables del Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT)

El nombre de las variables de este instrumento (ver tabla 17) que analizaremos coinciden con los de los estadios de Kohlberg, y están formadas por las sumas de los ítems que representan el pensamiento moral en cada uno de ellos. Además están representadas como variables las escalas A (de orientación antisocial), M (individuos no sinceros o pretenciosos) y la puntuación D (suma de las puntuaciones de los estadios más altos).

Tabla 17. Nombre de las variables y elementos

Variable	Nombre	Elementos
dit2	Estadio 2	d1a3 + d2a3 + d4a4 + d5a4 + d6a3
dit3	Estadio 3	d1a2 + d1a5 + d1a11 + d2a1 + d2a6 + d2a9 + d3a1 + d3a7 + d3a9 + d4a1 + d4a7 + d5a3 + d5a10 + d5a12 + d6a7 + d6a8 + d6a12
dit4	Estadio 4	d1a1 + d1a6 + d2a2 + d2a8 + d2a12 + d3a2 + d3a4 + d3a8 + d3a12 + d4a2 + d4a9 + d4a11 + d5a1 + d5a2 + d5a11 + d6a1 + d6a2 + d6a4 + d6a11
dit5A	Estadio 5A	d1a10 + d1a12 + d2a5 + d3a10 + d3a11 + d4a5 + d4a12 + d5a7 + d5a8 + d6a10
dit5B	Estadio 5B	d2a11 + d4a10 + d5a9 + d6a9
dit6	Estadio 6	d1a8 + d2a7 + d3a5 + d4a8 + d5a5
ditM	Escala M	d1a4 + d1a7 + d2a4 + d3a6 + d4a6 + d6a5
ditA	Escala A	d1a9 + d2a10 + d3a3 + d4a3 + d5a6
ditP	Puntuación P	dit5a + dit5b + dit6

Considerados los elementos agrupados por factores, observamos que la media más alta es la de la variable *Estadio 4* con una puntuación 56.917, y la más baja la variable *Estadio 6*, con un promedio de 10.087.

La desviación típica denota una mayor dispersión en el *Estadio 4*, que presenta una puntuación de 10.414. y la mayor homogeneidad se da en el *Estadio 6*, con 3.447. La *puntuación D* es la suma de los estadios 5A, 5B y 6, y presenta una media de 50.079 con una dispersión o desviación típica de 10.823 (ver tabla 18).

Resultados. Propiedades psicométricas

Tabla 18. Análisis descriptivo. Puntuación D.

Percentiles	Estadio 2	Estadio 3	Estadio 4	5A	5B	Estadio 6	Puntuación P
1	8.000	27.850	31.000	14.700	4.000	5.000	26.000
3	9.000	32.100	38.000	16.000	4.550	5.000	30.000
10	11.000	38.000	43.500	20.000	6.000	6.000	37.000
20	12.000	41.000	48.000	23.000	8.000	7.000	41.000
25	13.000	43.000	50.000	24.000	8.000	8.000	43.000
30	13.000	44.000	51.000	25.000	9.000	8.000	44.000
40	15.000	47.000	54.000	28.000	10.000	9.000	47.000
50	15.000	50.000	57.000	29.000	11.000	9.000	49.000
60	17.000	52.000	60.000	31.000	12.000	11.000	52.000
70	17.000	55.000	63.000	32.000	13.000	12.000	55.000
75	18.000	57.000	64.000	33.000	14.000	12.000	57.000
80	19.000	58.000	66.000	34.000	14.000	13.000	60.000
90	20.000	61.000	70.000	38.000	16.000	15.000	64.000
97	22.000	66.000	77.000	42.450	18.000	17.000	70.450
99	24.000	70.000	81.150	45.000	19.150	20.150	76.150
Media	15.535	49.655	56.917	28.971	11.021	10.087	50.079
Desv típ	3.529	9.241	10.414	6.661	3.620	3.447	10.823

En tanto por ciento los valores más altos se dan en el *Estadio 4*, tanto en la media 47.320 como en la desviación típica 4.625. Los valores más bajos se dan en el *Estadio 5B*, en el que la media es de 8.564 y la dispersión de 2.758. Los valores en tanto por ciento de la *puntuación P* son de 41.783 para la media y 5.722 la desviación típica (ver tabla 19).

Tabla 19. Análisis descriptivo. Puntuación P%

Percentiles	Estadio 2%	Estadio 3%	Estadio 4%	5A%	5B%	Estadio 6%	Puntuación P%
1	6.850	23.850	35.000	14.000	4.000	1.850	25.250
3	8.000	30.000	39.000	16.000	5.000	4.000	32.000
10	9.000	33.000	42.000	18.000	6.000	7.000	35.000
20	10.000	35.000	44.000	20.000	7.000	8.000	38.000
25	11.000	36.000	45.000	20.000	7.000	9.000	39.000
30	11.000	37.000	45.000	21.000	7.000	9.000	40.000
40	12.000	38.000	46.000	22.000	8.000	10.000	41.000
50	12.000	39.000	48.000	23.000	9.000	11.000	42.000
60	13.000	40.000	49.000	24.000	9.000	11.000	43.000
70	13.000	42.000	50.000	25.000	10.000	12.000	45.000
75	14.000	43.000	50.000	26.000	10.000	12.000	45.000
80	14.000	44.000	51.000	26.000	10.000	12.000	46.000
90	15.000	46.000	53.000	27.000	11.000	14.000	48.000
97	16.450	49.000	56.000	29.000	13.000	15.000	50.000
99	18.000	53.000	57.000	30.000	14.000	17.000	51.150
Media	12.095	39.275	47.320	22.800	8.564	10.419	41.783
Desv típ	2.423	5.210	4.625	3.587	2.180	2.758	5.272

Resultados. Propiedades psicométricas

La *escala M* permite saber si el sujeto ha comprendido el planteamiento de las preguntas y responde en función de ellas, y no pensando en lo que debería responder. En este trabajo aparece con una media de 13.979, y una desviación típica 3.596.

La *escala A* verifica una orientación del pensamiento en contra de lo establecido socialmente, por lo que el sistema pueda tener de negativo, corrupción y falta de equidad. En este trabajo aparece con un valor en la media de 11.411 y una desviación típica de 3.772 (*ver tabla 20*).

Tabla 20. *Análisis descriptivo. Escalas A, M, A% y M%*

<i>Percentiles</i>	<i>Escala M</i>	<i>Escala A</i>	<i>Escala M%</i>	<i>Escala A%</i>
<i>1</i>	7.000	5.000	7.850	6.000
<i>3</i>	8.000	5.000	8.550	7.000
<i>10</i>	10.000	7.000	10.000	9.000
<i>20</i>	11.000	8.000	11.000	10.000
<i>25</i>	11.000	9.000	12.000	10.000
<i>30</i>	12.000	9.000	12.000	10.000
<i>40</i>	13.000	10.000	13.000	11.000
<i>50</i>	14.000	11.000	13.000	12.000
<i>60</i>	15.000	12.000	14.000	12.000
<i>70</i>	16.000	13.000	15.000	13.000
<i>75</i>	16.000	14.000	15.000	14.000
<i>80</i>	17.000	15.000	16.000	14.000
<i>90</i>	19.000	16.000	17.000	15.000
<i>97</i>	22.000	19.450	18.000	16.000
<i>99</i>	23.000	22.000	20.000	18.150
<i>Media</i>	13.979	11.411	13.436	11.789
<i>Desv típ</i>	3.596	3.772	2.631	2.545

**ANALISIS DE LAS DIFERENCIAS
EN FUNCION DEL GRUPO, EL
GENERO Y LA EDAD EN: LOS
VALORES, EL NIVEL DE
RAZONAMIENTO MORAL Y EL
RAZONAMIENTO MORAL EN
SITUACIONES DEPORTIVAS**

1. Diferencias en los valores en función del grupo (deportistas y no deportistas), del género y de la edad

Para analizar las diferencias en valores en función del grupo (deportistas y no deportistas), el género (chicos y chicas) y la edad (15, 16 y 17 años), aplicamos un diseño factorial 2 x 2 x 3, tomando como variables independientes del estudio, el grupo, el género y la edad de los participantes y como variables dependientes, los distintos factores del cuestionario de valores.

En relación con el factor *Autodirección* (ver tabla 21), no se observan diferencias significativas en las interacciones de los factores ($\alpha = 0.05$). Únicamente existen diferencias estadísticamente significativas ($F_{2, 472} = 4.809$; $p < 0.05$) en el efecto principal de la variable edad.

Tabla 21. Análisis de las diferencias en función del Grupo, Género y Edad, en la variable Autodirección.

<i>FV</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Grupo</i>	261.769	1	261.769	1.765	.185
<i>Género</i>	2.774	1	2.774	.019	.891
<i>Edad</i>	1426.278	2	713.139	4.809	.009
<i>Grupo x Género</i>	5.930	1	5.930	.040	.842
<i>Grupo x Edad</i>	687.823	2	343.911	2.319	.099
<i>Género x Edad</i>	298.657	2	149.329	1.007	.366
<i>Grupo x Género x Edad</i>	651.205	2	325.603	2.196	.112
<i>Error</i>	69996.395	472	148.297		
<i>Total</i>	73367.906	483	151.900		

En la *tabla 22*, se comprueba que hay diferencias ($\alpha = 0.05$), en la autodirección del grupo de 17 años con respecto a los otros dos. La media en autodirección de este grupo, supera en 4.61 puntos a los de 15 años y en 3.41 a los de 16 años.

Tabla 22. Diferencias entre pares de medias en Autodirección en las tres edades ($DHS(\alpha = 0.05, a = 3) = 3.22$)

Edades	Medias	70.23	71.43	74.84
15 años	70.23	0.00		
16 años	71.43	1.20	0.00	
17 años	74.84	4.61	3.41	0.00

En la variable *Universalidad* del cuestionario de valores, no se observan diferencias significativas en ninguno de los efectos principales, (grupo, género y edad) ni en ninguna de las interacciones de dos o tres factores ($\alpha = 0.05$), (ver tabla 23).

Tabla 23. Análisis de las diferencias en función del Grupo, Género y Edad, de la variable *Universalidad*.

FV	SC	gl	MC	F	p
Grupo	412.745	1	412.745	2.353	.126
Género	382.896	1	382.896	2.183	.140
Edad	208.162	2	104.081	.593	.553
Grupo x Género	.639	1	.639	.004	.952
Grupo x Edad	356.398	2	178.199	1.016	.363
Género x Edad	137.910	2	68.955	.393	.675
Grupo x Género x Edad	352.593	2	176.297	1.005	.367
Error	82800.865	472	175.426		
Total	84554.160	483	175.060		

En la variable *Benevolencia*, nuevamente se observan diferencias significativas en función de la edad ($F_{2, 472} = 4.260$; $p < 0.05$). Y no se observan diferencias significativas en ninguno de los otros efectos principales, grupo y género, ni en ninguna de las interacciones de dos o tres factores ($\alpha = 0.05$), (ver tabla 24).

A continuación, en la tabla 25, se observa como el grupo de edad de dieciséis años, supera en 3.52 al grupo de quince años y el grupo de diecisiete años supera significativamente al de quince en 4.14. Sin embargo no se observan diferencias entre los grupos de diecisiete y dieciséis años ($\alpha = 0.05$).

Tabla 24. Análisis de las diferencias en función del Grupo, Género y Edad, en la variable Benevolencia.

<i>FV</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Grupo</i>	49.649	1	49.649	.298	.585
<i>Género</i>	18.886	1	18.886	.113	.737
<i>Edad</i>	1419.611	2	709.806	4.260	.015
<i>Grupo x Género</i>	42.966	1	42.966	.258	.612
<i>Grupo x Edad</i>	70.887	2	35.444	.213	.808
<i>Género x Edad</i>	511.876	2	255.938	1.536	.216
<i>Grupo x Género x Edad</i>	184.273	2	92.136	.553	.576
<i>Error</i>	78651.647	472	166.635		
<i>Total</i>	80912.591	483	167.521		

Tabla 25. Diferencias entre pares de medias en Benevolencia en las tres edades ($DHS(\alpha = 0.05, a = 3) = 3.41$)

<i>Edades</i>	<i>Medias</i>	<i>65.98</i>	<i>69.50</i>	<i>70.12</i>
<i>15 años</i>	65.98	0.00		
<i>16 años</i>	69.50	3.52	0.00	
<i>17 años</i>	70.12	4.14	0.62	0.00

En la variable de *Tradición*, (ver tabla 26), no se observa ninguna diferencia significativa ($\alpha = 0.05$). Ni por razón del grupo, ni por el género ni la edad.

Tabla 26. Análisis de las diferencias en función del Grupo, Género y Edad, en la variable *Tradición*.

<i>FV</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Grupo</i>	.289	1	.289	.001	.973
<i>Género</i>	43.585	1	43.585	.168	.682
<i>Edad</i>	110.187	2	55.093	.212	.809
<i>Grupo x Género</i>	535.587	1	535.587	2.064	.151
<i>Grupo x Edad</i>	387.823	2	193.912	.747	.474
<i>Género x Edad</i>	121.268	2	60.634	.234	.792
<i>Grupo x Género x Edad</i>	277.770	2	138.885	.535	.586
<i>Error</i>	122457.843	472	259.445		
<i>Total</i>	123834.636	483	256.386		

En la variable *Conformidad* de la escala de valores (ver tabla 27), se aprecian diferencias significativas en la interacción entre grupo y género, ($F_{1, 472} = 4.442$ y $p < .05$). Los chicos no deportistas dan medias de

Resultados. Análisis diferencial

conformidad de 59.70, por debajo de las chicas, que dan 61.38. Sin embargo entre los deportistas se invierten las medias, correspondiendo a los chicos los más altos, 64.28, mientras las chicas dan el 57.92. Las chicas no deportistas, dan valores de conformidad por encima de las chicas deportistas. Al contrario que los chicos, que dan mayores valores de conformidad los que practican deporte que los que no practican (*ver tabla 28*).

Tabla 27. Análisis de las diferencias en función del Grupo, Género y Edad, en la variable Conformidad.

<i>FV</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Grupo</i>	499.208	1	499.208	1.135	.287
<i>Género</i>	186.770	1	186.770	.425	.515
<i>Edad</i>	2410.737	2	1205.368	2.741	.066
<i>Grupo x Género</i>	1953.002	1	1953.002	4.442	.036
<i>Grupo x Edad</i>	.021	2	.010	.000	1.00
<i>Género x Edad</i>	1710.962	2	855.481	1.946	.144
<i>Grupo x Género x Edad</i>	587.384	2	293.692	.668	.513
<i>Error</i>	207529.927	472	439.682		
Total	214978.964	483	445.091		

Tabla 28. Medias en Conformidad del Grupo (deportistas - no deportistas) y de Género

	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	
<i>No Deportista</i>	59.70	61.38	60.81
<i>Deportista</i>	64.28	57.92	62.85
	62.65	60.64	61.71

Sin embargo, ninguna de estas diferencias resulta estadísticamente significativa ($\alpha = 0.05$) entre pares, en ninguna de las variables (*ver tabla 29*).

En la *figura 1*, vemos representado gráficamente la interacción entre estas variables de género y por grupo, observándose claramente como se cruzan los resultados, dependiendo de que sean chicos o chicas los miembros de los grupos de deportistas o no deportistas.

Tabla 29. Diferencias entre pares de medias en Conformidad del grupo (deportistas -no deportistas) y género ($DHS_{(\alpha = 0.05, a = 4)} = 7.03$)

Grupos	Medias	59.70	61.38	64.28	57.92
No Deportista Hombres	59.70	0.00			
No Deportista Mujeres	61.38	1.68	0.00		
Deportista Hombres	64.28	4.58	2.90	0.00	
Deportista Mujeres	57.92	1.78	3.46	6.36	0.00

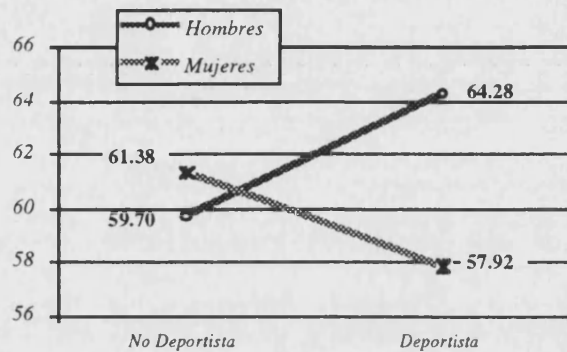


Figura 1. Representación gráfica del efecto de interacción

En la variable de *seguridad* (ver tabla 30), se observan diferencias significativas en la interacción entre el grupo (deportistas - no deportistas) y género, ($F_{1, 472} = 5.592$ y $p < .05$).

Tabla 30. Análisis de las diferencias en función del Grupo, Género y Edad, en la variable seguridad.

FV	SC	gl	MC	F	p
Grupo	288.283	1	288.283	1.340	.248
Género	70.959	1	70.959	.330	.566
Edad	433.915	2	216.958	1.009	.365
Grupo x Género	1202.696	1	1202.696	5.592	.018
Grupo x Edad	502.670	2	251.335	1.169	.312
Género x Edad	484.827	2	242.414	1.127	.325
Grupo x Género x Edad	736.708	2	368.354	1.713	.181
Error	101514.752	472	215.074		
Total	104989.595	483	217.370		

Resultados. Análisis diferencial

Entre los no deportistas, las chicas dan valores en seguridad 68.32, por encima de los chicos 64.89, mientras que entre los deportistas la valoración más alta de la seguridad la dan los chicos con 66.35, sobre las chicas 63.00. Se deduce que entre los chicos, los deportistas dan valores más altos a la seguridad que los no deportistas. Al contrario que las chicas, que las no deportistas dan más valor a la seguridad que las deportistas (ver tabla 31).

Tabla 31. Medias en Seguridad del grupo (deportistas-no deportistas) y Género

	Hombres	Mujeres	
No Deportista	64.89	68.32	67.15
Deportista	66.35	63.00	65.60
	65.83	67.19	66.47

Al analizar las diferencias entre pares de medias, se observan diferencias significativas entre los grupos de chicas deportistas que dan un 5.32 por debajo de las no deportistas, como se puede ver en la tabla 32 y en la figura 2.

Tabla 32. Diferencias entre pares de medias en Seguridad del Grupo (deportistas - nodeportistas) y Género ($DHS(\alpha = 0.05, a = 4) = 4.91$)

Grupos	Medias	64.89	68.32	66.35	63.00
No Deportista Hombres	64.89	0.00			
No Deportista Mujeres	68.32	3.43	0.00		
Deportista Hombres	66.35	1.46	1.97	0.00	
Deportista Mujeres	63.00	1.89	5.32	3.35	0.00

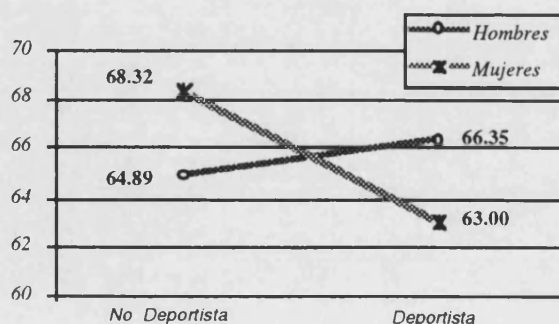


Figura 2. Representación gráfica del efecto de interacción

Resultados. Análisis diferencial

En la variable de *Poder*, se observan diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal de la variable género, ($F_{1, 472} = 7.428$ y $p < .05$) (ver tabla 33).

Tabla 33. Análisis de las diferencias en función del Grupo, Género y Edad, en la variable Poder.

<i>FV</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Grupo</i>	149.077	1	149.077	.549	.459
<i>Género</i>	2016.279	1	2016.279	7.428	.007
<i>Edad</i>	98.210	2	49.105	.181	.835
<i>Grupo x Género</i>	164.573	1	164.573	.606	.437
<i>Grupo x Edad</i>	1639.628	2	819.814	3.020	.050
<i>Género x Edad</i>	1052.156	2	526.078	1.938	.145
<i>Grupo x Género x Edad</i>	409.045	2	204.523	.754	.471
<i>Error</i>	128114.638	472	271.429		
Total	133258.149	483	275.897		

Los chicos dan un valor mayor a la variable de poder (50.23) que las chicas (47.03), tal y como se observa en la tabla 34.

Tabla 34. Medias en Poder por Género

<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	
50.23	47.03	48.74

En cuanto a la variable *Logro* (deseo de conseguir objetivos), se observan diferencias significativas en los efectos principales de las variables de grupo ($F_{1, 472} = 5.965$, $p < .05$) y de género ($F_{1, 472} = 6.290$, $p < .05$), (ver tabla 35).

Tabla 35 Análisis de las diferencias en función del Grupo, Género y Edad, en la variable Logro.

<i>FV</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Grupo</i>	1272.731	1	1272.731	5.965	.015
<i>Género</i>	1341.935	1	1341.935	6.290	.012
<i>Edad</i>	299.827	2	149.914	.703	.496
<i>Grupo x Género</i>	3.889	1	3.889	.018	.893
<i>Grupo x Edad</i>	11.346	2	5.673	.027	.974
<i>Género x Edad</i>	64.630	2	32.315	.151	.859
<i>Grupo x Género x Edad</i>	279.636	2	139.818	.655	.520
<i>Error</i>	100706.241	472	213.361		
Total	103995.264	483	215.311		

Resultados. Análisis diferencial

Los no deportistas valoran el logro con un 64.37, es decir menos que los deportistas, con 67.64. Los chicos dan un valor a esta variable de 67.88, más que las chicas, que lo valoran con 63.46 (ver tabla 36).

Tabla 36. Medias en Logro del Grupo (deportistas-no deportistas) y Género

	Hombres	Mujeres	
No Deportista	67.00	63.01	64.37
Deportista	68.36	65.13	67.64
	67.88	63.46	65.81

En la valoración del *Hedonismo*, se producen diferencias significativas en los efectos principales: género ($F_{1, 472} = 13.650$ y $p < .05$) y edad ($F_{2, 472} = 7.065$ y $p < .05$), como se puede ver en la tabla 37.

Tabla 37. Análisis de las diferencias en función del Grupo, Género y Edad, en la variable Hedonismo.

FV	SC	gl	MC	F	p
Grupo	84.182	1	84.182	.323	.570
Género	3558.295	1	3558.295	13.650	<.001
Edad	3683.606	2	1841.803	7.065	.001
Grupo x Género	9.292	1	9.292	.036	.850
Grupo x Edad	298.867	2	149.434	.573	.564
Género x Edad	85.142	2	42.571	.163	.849
Grupo x Género x Edad	473.723	2	236.862	.909	.404
Error	123044.615	472	260.688		
Total	131396.901	483	272.043		

En todos los grupos de edad (15, 16 y 17 años), los chicos superan en hedonismo, con una media de 76.40, sobre el 71.86 de las chicas (ver tabla 38).

Tabla 38. Medias en Hedonismo por la Edad y el Género

	15 años	16 años	17 años	
Hombres	72.53	76.49	80.92	76.40
Mujeres	70.15	70.47	76.79	71.86
	71.45	73.57	79.07	74.28

Entre pares de medias de edad, se observan diferencias significativas en el grupo de 17 años, que supera al grupo de 15 años en un 7.62 y con respecto al de 16 años 5.50. En la *tabla 39* se reflejan estos resultados.

Tabla 39. Diferencias entre pares de medias en Hedonismo de las tres edades ($DHS_{(\alpha = 0.05, a = 3)} = 4.07$)

Edades	Medias	71.45	73.57	79.07
15 años	71.45	0.00		
16 años	73.57	2.12	0.00	
17 años	79.07	7.62	5.50	0.00

En la variable *Estimulación*, existen diferencias estadísticamente significativas ($F_{2, 472} = 4.628$ y $p < .05$) en el efecto principal de la variable edad y no se observan diferencias significativas en ninguna de las interacciones de los factores ($\alpha = 0.05$), como se ve en la *tabla 40*.

Tabla 40. Análisis de las diferencias en función del Grupo, Género y Edad en la variable *Estimulación*.

FV	SC	gl	MC	F	p
Grupo	25.901	1	25.901	.081	.776
Género	214.061	1	214.061	.667	.415
Edad	2751.230	2	1375.615	4.286	.014
Grupo x Género	426.767	1	426.767	1.330	.249
Grupo x Edad	396.594	2	198.297	.618	.540
Género x Edad	261.574	2	130.787	.408	.666
Grupo x Género x Edad	601.482	2	300.741	.937	.392
Error	151476.290	472	320.924		
Total	156030.556	483	323.045		

Nuevamente se observan diferencias significativas entre los sujetos de 17 años, que dan valores más altos que los de 15 años (*ver tabla 41*).

Tabla 41. Diferencias entre pares de medias en Estimulación de las tres edades ($DHS_{(\alpha = 0.05, a = 3)} = 4.73$)

Edades	Medias	66.30	68.17	72.68
15 años	66.30	0.00		
16 años	68.17	1.87	0.00	
17 años	72.68	6.38	4.51	0.00

2. Análisis diferencial por grupo (deportistas y no deportistas), género y edad en el Cuestionario de Dilemas Morales en el deporte

Para analizar las diferencias obtenidas en razonamiento moral en situaciones deportivas de los sujetos, en relación con el Grupo (deportistas y no deportistas), el género (chicos y chicas) y la edad (15, 16 y 17 años), aplicamos el diseño factorial 2 x 2 x 3, tomando como variables independientes el grupo, el género y la edad, y como variables dependientes los factores del cuestionario de razonamiento moral en el deporte.

Primero analizamos el factor *Honestidad*. En el diseño factorial se ponen de manifiesto diferencias significativas en los efectos principales de las variables grupo, ($F_{1, 472} = 13.782$ y $p < .05$), y en el género ($F_{1, 472} = 22.833$ y $p < .05$) (ver tabla 42).

Tabla 42. Análisis de las diferencias en función del Grupo, Género y Edad en la variable *Honestidad*.

<i>FV</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Grupo</i>	4065.537	1	4065.537	13.782	<.001
<i>Género</i>	6735.501	1	6735.501	22.833	<.001
<i>Edad</i>	779.208	2	389.604	1.321	.268
<i>Grupo x Género</i>	243.445	1	243.445	.825	.364
<i>Grupo x Edad</i>	131.143	2	65.571	.222	.801
<i>Género x Edad</i>	602.583	2	301.292	1.021	.361
<i>Grupo x Género x Edad</i>	1165.106	2	582.553	1.975	.140
<i>Error</i>	139236.831	472	294.993		
Total	153052.778	483	316.879		

El grupo de no deportistas, da niveles más bajos en este factor (48.25), que los deportistas (54.09). Y las chicas dan un nivel (45.90), notablemente por debajo de los chicos (55.16), (ver tabla 43).

Resultados. Análisis diferencial

Tabla 43. Medias en Honestidad del Grupo (deportistas-no deportistas) y género

	Hombres	Mujeres	
No Deportista	52.85	45.88	48.25
Deportista	56.43	45.99	54.09
	55.16	45.90	50.83

En segundo lugar analizamos el factor *Justicia*. En la *tabla 44* se aprecian diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal de la variable género ($F_{1, 472} = 4.884, p < .05$).

Tabla 44. Análisis de las diferencias en función del Grupo, Género y Edad, en la variable Justicia.

FV	SC	gl	MC	F	p
Grupo	144.704	1	144.704	.786	.376
Género	892.088	1	892.088	4.844	.028
Edad	670.030	2	335.015	1.819	.163
Grupo x Género	321.221	1	321.221	1.744	.187
Grupo x Edad	407.667	2	203.834	1.107	.331
Género x Edad	394.091	2	197.046	1.070	.344
Grupo x Género x Edad	72.400	2	36.200	.197	.822
Error	86918.085	472	184.148		
Total	89651.053	483	185.613		

Las chicas dan puntuaciones más altas cuando evalúan la importancia de este factor (24.46) que los chicos (21.53) (*ver tabla 45*).

Tabla 45. Medias en Justicia por género

Hombres	Mujeres	
21.53	24.46	22.90

3. Análisis diferencial por grupo (deportistas no deportistas), género y edad en el Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT)

Para analizar las diferencias obtenidas en razonamiento moral en situaciones sociales, en relación con el grupo (deportistas - no deportistas), el género y la edad, aplicamos un diseño factorial 2 x 2 x 3, tomando como variable independiente el grupo, el género y la edad, y como variables dependientes los factores del cuestionario de razonamiento moral (DIT),.

En primer lugar, analizamos el *índice D*, que es la suma de las puntuaciones obtenidas por cada sujeto en los estadios 5A, 5B y 6, que determinan el nivel de razonamiento moral de los sujetos. En el diseño factorial de esta variable, se aprecian diferencias significativas en la edad ($F_{2, 472} = 3.307$ $p < .05$) (ver tabla 46).

Tabla 46. Análisis de las diferencias en función del Grupo, Género y Edad en la variable D, Estadio post-convencional.

<i>FV</i>	<i>SC</i>	<i>gl</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Grupo</i>	.388	1	.388	.003	.954
<i>Género</i>	117.615	1	117.615	1.006	.316
<i>Edad</i>	772.966	2	386.483	3.307	.037
<i>Grupo x Género</i>	232.885	1	232.885	1.993	.159
<i>Grupo x Edad</i>	30.014	2	15.007	.128	.880
<i>Género x Edad</i>	181.885	2	90.943	.778	.460
<i>Grupo x Género x Edad</i>	38.131	2	19.066	.163	.850
<i>Error</i>	55156.209	472	116.856		
Total	56573.017	483	117.128		

Analizadas las diferencias entre pares de medias de las tres edades (ver tabla 47), se observan diferencias significativas en la puntuación del los sujetos de 17 años (51.04) sobre los de 15 años (48.19), lo que supone una media superior en 2.85, para los alumnos de diecisiete años.

Tabla 47. Diferencias entre pares de medias en Puntuación D de las tres edades ($DHS_{(\alpha = 0.05, a = 3)} = 2.85$)

Edades	Medias	48.19	50.81	51.04
15 años	48.19	0.00		
16 años	50.81	2.62	0.00	
17 años	51.04	2.85	0.23	0.00

A continuación analizamos el índice P, que es una puntuación obtenida de la clasificación por orden de importancia de los resultados obtenidos en los estadios 5A, 5B y 6. y que representa el razonamiento sociomoral del nivel posconvencional.

En el análisis factorial se observan diferencias significativas en el efecto principal de la variable grupo ($F_{1, 472} = 11.862$ y $p < .05$), y en el cruce de las variables grupo y edad ($F_{2, 472} p = < .05$) (ver tabla 48).

Tabla 48. Análisis de las diferencias en función del Grupo, Género y Edad, en la puntuación P.

FV	SC	gl	MC	F	p
Grupo	313.880	1	313.880	11.862	.001
Género	73.519	1	73.519	2.778	.096
Edad	86.868	2	43.434	1.641	.195
Grupo x Género	36.476	1	36.476	1.379	.241
Grupo x Edad	253.238	2	126.619	4.785	.009
Género x Edad	46.742	2	23.371	.883	.414
Grupo x Género x Edad	7.853	2	3.927	.148	.862
Error	12489.566	472	26.461		
Total	13422.221	483	27.789		

El grupo de no deportistas da una puntuación de 42.50 por encima de los deportistas, que dan 40.88 (ver tabla 49).

Tabla 49. Medias en Puntuación P del Grupo (deportistas-no deportistas) y género

	15 años	16 años	17 años	
No deportista	43.23	42.38	41.99	42.50
Deportista	39.03	41.78	42.10	40.88
	41.03	42.14	42.03	41.78

Resultados. Análisis diferencial

Por edades, no se observan diferencias significativas en el grupo de no deportistas. Sí se observan diferencias significativas del grupo de deportistas de 15 años con respecto a los tres grupos de edad de no deportistas. Con una media de 39.03, se sitúa 4.20 puntos por debajo del grupo de no deportistas de 15 años, 3.35 puntos por debajo de los sujetos de 16 años y 2.96 puntos por debajo de los de 17 años. Los deportistas de 16 años, con una media de 41.78 muestran diferencias significativas con los de 15 años, puntuando 2.75 por encima, y a su vez los deportistas de 17 años, con una media de 42.10 puntos dan 3.07 puntos por encima de los de 15 años (ver tabla 50). Esta interacción se muestra gráficamente en la figura 3.

Tabla 50. Diferencias entre pares de medias en Puntuación P del Grupo (deportistas- no deportistas) y género
($DHS_{(\alpha = 0.05, a = 4)} = 2.35$)

Grupos	Medias	43.23	42.38	41.99	39.03	41.78	42.10
No Deportista 15 años	43.23	0.00					
No Deportista 16 años	42.38	0.85	0.00				
No Deportista 17 años	41.99	1.24	0.39	0.00			
Deportista 15 años	39.03	4.20	3.35	2.96	0.00		
Deportista 16 años	41.78	1.45	0.60	0.21	2.75	0.00	
Deportista 17 años	42.10	1.13	0.28	0.11	3.07	0.32	0.00

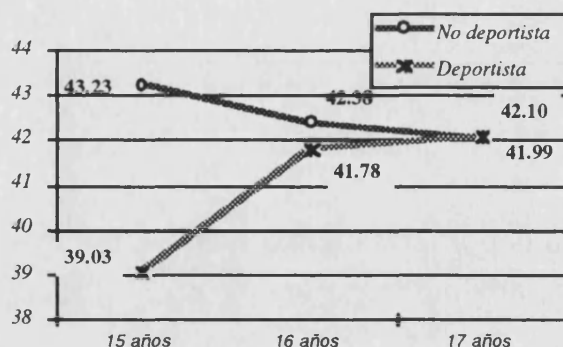


Figura 3. Representación gráfica del efecto de interacción

**ANALISIS CORRELACIONAL
Y
ANALISIS DISCRIMINANTE**

1. Análisis correlacional

Para ver si existen relaciones entre las distintas variables estudiadas, con el fin de entender mejor cómo se relacionan los valores seleccionados y los dilemas deportivos y de la vida real que componen los distintos cuestionarios, se ha aplicado un análisis correlacional entre las variables de los tres instrumentos utilizados (ver *tabla 51*).

Tal y como se puede apreciar en la *tabla 51*, las variables definidas de la escala de valores ofrecen una correlación casi generalizada ($r=0.5$). No correlaciona el dominio (EV9) *hedonismo*, con los dominios (EV3) *benevolencia*, (EV4) *tradición* y (EV5) *conformidad*. El dominio (EV0) *estimulación*, no correlaciona con el dominio (EV4) *tradición* y (EV5) *conformidad*.

Las variables (RM1) *honestidad* y (RM2) *justicia*, del *Cuestionario de dilemas morales en el deporte*, correlacionan entre ellas. Además el factor *honestidad* (conviene recordar que lo que correlaciona es la falta de honestidad) correlaciona con las siguientes variables del cuestionario de valores: (EV2) *universalidad*, (EV7) *poder*, (EV8) *logro* y (EV9) *hedonismo*. No correlaciona con ninguna variable del *Cuestionario de problemas sociomorales* (DIT).

La variable (RM2) *justicia*, correlaciona con las variables del *Cuestionario de valores* (EV2) *universalidad*, (EV3) *benevolencia* y (EV5) *conformidad*.

Del *Cuestionario de problemas sociomorales* (DIT) solo encontramos una correlación, la de la puntuación D (suma de los estadios 5A, 5B y 6) con la variable EV5 *conformidad* del *Cuestionario de valores*. Las variables D y P (ítems de los estadios 5A, 5B y 6 seleccionados entre los más importantes de cada historia del cuestionario) sí que correlacionan entre ellas.

Tabla 51. Correlaciones entre las variables

	EV1	EV2	EV3	EV4	EV5	EV6	EV7	EV8	EV9	EV0	RM1	RM2	DITP
EV2	.5898	1.0000											
p	<.001												
EV3	.5677	.6939	1.0000										
p	<.001	<.001											
EV4	.4303	.5560	.6339	1.0000									
p	<.001	<.001	<.001										
EV5	.4385	.5452	.7149	.7034	1.0000								
p	<.001	<.001	<.001	<.001									
EV6	.4853	.5797	.6133	.5906	.6826	1.0000							
p	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001								
EV7	.3106	.1552	.2201	.3020	.3162	.4714	1.0000						
p	<.001	.001	<.001	<.001	<.001	<.001							
EV8	.5659	.3828	.5169	.4259	.5131	.4477	.5103	1.0000					
p	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001						
EV9	.3700	.1233	.0851	-.0419	-.0345	.1399	.3265	.2988	1.0000				
p	<.001	.007	.061	.358	.449	.002	<.001	<.001					
EV0	.4331	.2293	.2083	.0361	.0362	.1136	.2392	.3456	.5743	1.0000			
p	<.001	<.001	<.001	.427	.427	.012	<.001	<.001	<.001				
RM1	.0172	-.1419	-.0693	-.0099	-.0199	.0322	.1848	.1177	.1743	.0389	1.0000		
p	.706	.002	.128	.828	.662	.480	<.001	.010	<.001	.393			
RM2	-.0453	-.1101	-.1591	-.0408	-.1146	-.0334	.0126	-.0431	-.0632	-.0460	.2489	1.0000	
p	.320	.015	<.001	.370	.012	.464	.782	.344	.165	.313	<.001		
DITD	.0772	.0744	.0750	.0522	.1082	.0501	.0378	.0757	-.0189	.0493	-.0724	-.0292	1.0000
p	.090	.102	.100	.252	.017	.271	.406	.096	.679	.279	.112	.521	
DITP	.0014	.0497	.0295	-.0624	-.0321	.0595	.0054	-.0680	-.0141	-.0451	.0143	.0182	.0923
p	.976	.275	.517	.170	.481	.191	.906	.135	.757	.323	.754	.690	.042

LEYENDA: Escala de valores. EV1, autodirección; EV2, universalidad; EV3, benevolencia; EV4, tradición; EV5, conformidad; EV6, seguridad; EV7, poder; EV8, logro; EV9, hedonismo; EV0, estimulación. Razonamiento moral en el deporte: RM1, honestidad; RM2, justicia. Cuestionario de problemas sociomorales: DITD, suma de los estadios posconvencionales (5A, 5B y 6); DITP, ítems de los estadios posconvencionales seleccionados como más importantes.

2. Análisis discriminante

Se efectuó un análisis discriminante para descubrir si los valores morales en el deporte seleccionados en la escala de Webb, o la práctica de deportes de equipo o de lucha, se podían predecir a partir de los factores estudiados de la escala de valores, el cuestionario de razonamiento moral en el deporte y el cuestionario de problemas sociomorales.

El análisis discriminante, es una técnica estadística que permite al investigador estudiar las diferencias entre dos o más grupos, respecto a un conjunto de variables simultáneamente. A través del análisis discriminante, podemos analizar las combinaciones lineales de las variables independientes, que mejor diferencian o discriminan las puntuaciones en la variable dependiente. Como la variable dependiente está medida nominalmente, este tipo de análisis lo que hace es una predicción de que determinadas

puntuaciones se situarán más próximas de un grupo que de otro. De esta manera, al comparar la puntuación que resulte de combinar linealmente al grupo de variables independientes, con la puntuación en la variable dependiente, asigna los casos al grupo cuyo centroide está más próximo a esa puntuación. En otras palabras, clasifica a los sujetos y los asigna a cada uno de los grupos de la variable dependiente en función del resultado de la combinación lineal del conjunto de variables independientes. Estas combinaciones lineales se conocen como funciones discriminantes, y se obtienen a partir de las puntuaciones de los sujetos en las variables dependientes del MANOVA. Las funciones discriminantes, por tanto, son una combinación lineal (la suma ponderada) de las variables dependientes del MANOVA.

El número de funciones discriminantes posibles, depende del número de grupos de la variable dependiente y del número de variables discriminantes incluidas en el análisis, evidentemente, no puede haber más funciones discriminantes que variables independientes menos uno. El número máximo de funciones discriminantes posibles (S) dado un conjunto de variables discriminantes (p) y un número de grupos determinado (a) para la variable dependiente, es igual al menor del número de las variables discriminantes o de grupos menos uno ($S = \min(p, a - 1)$).

Es muy importante que tengamos en cuenta para la comprensión de este análisis, que el propio planteamiento estructural del análisis discriminante hace replantear la ecuación estructural, de tal forma que se predice el grupo al que pertenece el sujeto, a partir de sus puntuaciones en la variable predictora; por esta razón la variable predictora o independiente es la variable dependiente del MANOVA y la variable predicha o dependiente es el grupo al que pertenece el sujeto. MANOVA y discriminante se complementan, en el sentido que en primer lugar probamos si existe relación entre la variable dependiente y la independiente y posteriormente intentamos, si constatamos tal relación, predecir los valores de la inicial variable independiente a partir de los valores en la primitiva variable dependiente (Pascual, García y Frías, 1966).

2.1. Grupos de la variable: “Jugar bien”

Para analizar las variables de valores, valores morales en el deporte y razonamiento moral que diferencian a los grupos que han seleccionado la variable "Jugar bien" de la Escala de Webb en primer, segundo o tercer lugar, hacemos un análisis discriminante.

En primer lugar, antes de iniciar el análisis discriminante, en la *tabla 52* se exponen las medias de los grupos de las variables discriminadoras, es decir, vemos la media de puntuación de las distintas variables independientes de los sujetos que han clasificado en primer, segundo o tercer lugar la variable "jugar bien".

Aplicado un análisis de varianza ANOVA, vemos que sólo en la variable *estimulación* del Cuestionario de valores, hay diferencias significativas entre los grupos de la variable analizada ($p < .05$).

Tabla 52. Medias de los grupos en las variables discriminadoras. Lambda de Wilks y razón-F univariada con 2 y 481 grados de libertad

Variable	1º lugar	2º lugar	3º lugar	Total	L. Wilks	razón-F	p
Autodirección [VAL]	73.02354	70.64030	69.82456	71.90083	.98931	2.5981	.0755
Universalidad [VAL]	73.25485	71.75769	72.01462	72.60996	.99700	.7244	.4852
Benevolencia [VAL]	68.96737	68.31136	67.33918	68.59963	.99862	.3317	.7178
Tradición [VAL]	48.54399	47.69303	48.28947	48.21281	.99937	.1507	.8601
Conformidad [VAL]	61.39405	61.55367	64.67105	61.70971	.99831	.4083	.6650
Seguridad [VAL]	66.89219	65.62550	67.36842	66.46635	.99805	.4702	.6252
Poder [VAL]	49.00372	48.15819	49.52632	48.73554	.99923	.1844	.8316
Logro [VAL]	65.92565	65.95480	64.36842	65.81405	.99917	.1997	.8191
Hedonismo [VAL]	75.74349	72.42938	72.50000	74.27686	.99009	2.4083	.0911
Estimulación [VAL]	70.50805	67.00565	63.94737	68.71212	.98561	3.5121	.0306
Honestidad [RM]	50.82714	50.64501	51.75439	50.83333	.99975	.0606	.9413
Justicia [RM]	22.38336	23.79944	22.33553	22.89747	.99747	.6108	.5434
Puntuación D [DIT]	49.74721	50.63842	49.81579	50.07851	.99845	.3731	.6888
Puntuación P [DIT]	41.51301	42.10169	42.21053	41.78306	.99668	.8006	.4497

En la *tabla 53*, exponemos el número de funciones discriminantes extraídas junto con su significación estadística correspondiente. El número de grupos menor de las variables es $a = 3$, por lo que el número máximo de funciones discriminantes es $(a - 1 = 2)$.

Las funciones tienen un autovalor de .032 para el primer caso, y .012 para el segundo caso, lo que indica que el 73.130 % de la varianza explicada se le atribuye a la primera función.

Resultados. Análisis correlacional y discriminante

La *correlación canónica* se analiza para comprobar la relación entre la función discriminante y los grupos. El coeficiente resultante (entre 0 y 1), se interpreta como la capacidad de discriminación de la función. Cuando los grupos no son muy diferentes en las variables discriminantes analizadas, todas las correlaciones serán bajas, ya que no puede haber discriminación si no existen diferencias previas. Por esto, al comparar conjuntamente el porcentaje relativo y la correlación canónica, podemos determinar cuántas funciones discriminantes son de interés y hasta qué punto estas funciones explican las diferencias encontradas en los grupos. En la *tabla 53* se observa como la correlación entre las puntuaciones de la función y la de cada uno de los grupos es de .173 y .108.

Para cada uno de los grupos el valor de Lambda es de .957 y .988. Para conocer la significación estadística de este valor, se transforma en una distribución χ^2 (chi-cuadrado), que permite asociar, dados los grados de libertad una significación estadística. Vemos, en el caso que nos ocupa, que para una puntuación χ^2 de 20.771 y 5.623, con 28 grados de libertad, tiene una probabilidad asociada de $p > .05$. Por lo que no hay funciones discriminantes significativas en nuestro caso ($p = .835$ y $p = .959$).

Tabla 53. Funciones discriminantes canónicas

<i>Fcn</i>	<i>Autovalor</i>	<i>Pct de Varianza</i>	<i>Pct acumulado</i>	<i>Corr. canónica</i>	<i>Antes Fcn</i>	<i>Lambda de Wilks</i>	<i>Chi-cuadrado</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
1*	.0324	73.13	73.13	.1773	0	.957170	20.771	28	.8348
2*	.0119	26.87	100.00	.1085	1	.988219	5.623	13	.9588

Vistos estos resultados, falta de significatividad de las funciones discriminantes y significatividad en una sola de las variables independientes, se deduce que la asignación de los individuos a la variable "jugar bien", no puede ser predicha por la valoración que éstos hagan de los factores que conforman la variable independiente. Por lo que no vale la pena intentar asignar factores a las funciones discriminantes.

2.2. Grupos de la variable: “El triunfo”

Aplicamos nuevamente un análisis discriminante para analizar las variables de valores, valores morales en el deporte y razonamiento moral que diferencian a los grupos que han seleccionado la variable "el triunfo" de la Escala de Webb en primer, segundo o tercer lugar.

En la *tabla 54*, vemos el resultado de la aplicación de un análisis de varianza ANOVA, y se observa que hay diferencias significativas en ocho de los grupos de la variable independiente. Lo que significa que entre los grupos que clasifican en primer, segundo o tercer lugar la variable "el triunfo", hay diferencias significativas ($\alpha = .05$) en las puntuaciones que dan a algunas de las variables independientes del análisis discriminante, concretamente del Cuestionario de valores: *autodirección*, *universalidad*, *benevolencia*, *tradición*, *conformidad*, *seguridad* y *logro* y del Cuestionario de dilemas deportivos en el deporte, el factor *honestidad*. Lo cual nos hace preveer que a partir de estos factores, se puedan hacer predicciones del grupo al que pertenecen los sujetos de la variable "el triunfo".

Tabla 54. Medias de los grupos en las variables discriminadoras. Lambda de Wilks y razón-F univariada con 2 y 481 grados de libertad

Variable	1º lugar	2º lugar	3º lugar	Total	L. Wilks	razón-F	p
Autodirección [VAL]	65.52083	73.05556	72.83525	71.90083	.95904	10.2708	<.0001
Universalidad [VAL]	62.96701	71.04938	74.70626	72.60996	.90946	23.9434	<.0001
Benevolencia [VAL]	59.07986	68.78086	70.31290	68.59963	.91566	22.1512	<.0001
Tradición [VAL]	39.06250	48.07870	49.92337	48.21281	.94849	13.0597	<.0001
Conformidad [VAL]	50.07813	61.56250	63.87931	61.70971	.95210	12.1007	<.0001
Seguridad [VAL]	59.19643	66.42460	67.81199	66.46635	.96178	9.5574	.0001
Poder [VAL]	50.56250	52.27778	47.66667	48.73554	.98863	2.7650	.0640
Logro [VAL]	61.09375	68.02778	66.22414	65.81405	.98233	4.3255	.0137
Hedonismo [VAL]	75.78125	76.25000	73.59195	74.27686	.99552	1.0818	.3398
Estimulación [VAL]	66.82292	73.28704	68.11303	68.71212	.98808	2.9020	.0559
Honestidad [RM]	58.19010	54.74537	48.67098	50.83333	.95954	10.1415	<.0001
Justicia [RM]	24.76563	22.98438	22.53592	22.89747	.99700	.7249	.4849
Puntuación D [DIT]	48.57813	51.87500	49.98276	50.07851	.99329	1.6248	.1980
Puntuación P [DIT]	42.70313	41.27778	41.71839	41.78306	.99449	1.3336	.2645

De nuevo, en la *tabla 55* exponemos el número de funciones discriminantes extraídas junto con su significación estadística correspondiente. El número de grupos a diferenciar es $a = 3$, el número máximo de funciones discriminantes, por tanto, es $a-1 = 2$.

Resultados. Análisis correlacional y discriminante

Las funciones tienen un autovalor de .179 para el primer caso, y .032 para el segundo caso, lo que indica que el 84.170 % de la varianza explicada se le atribuye a la primera función. En la *tabla 55*, se observa como la correlación entre las puntuaciones de la función y la de cada uno de los grupos, es de .389 y .177. Para cada uno de los grupos, el valor de Lambda es de .822 y .869. Los valores de χ^2 (chi-cuadrado) son de 93.015 para la primera función y 15.093 para la segunda. Dado que en el caso que nos ocupa, para esas puntuaciones de χ^2 con 28 grados de libertad tiene una probabilidad asociada de $p < .05$, la primera función discriminante es estadísticamente significativa, pero no la segunda $p > .05$.

Tabla 55. Funciones discriminantes canónicas

Fcn	Autovalor	Pct de Varianza	Pct acumulado	Corr. canónica	Antes Fcn	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	p
1*	.1785	84.67	84.67	.3892	0	.821989	93.015	28	<.0001
2*	.0323	15.33	100.00	.1769	1	.968693	15.093	13	.3016

Nos ocuparemos a continuación de la contribución de cada una de las variables independientes a la función. En la *tabla 56* tenemos las variables que integran las funciones discriminantes y su incidencia sobre la variable dependiente. La mayor incidencia en la primera función, la presentan los factores universalidad (.371), benevolencia (.335) y tradición (.135) del Cuestionario de valores.

Tabla 56. Pesos tipificados para la función discriminante

Variables	Función 1	Función 2
Autodirección [VAL]	.12812	.23557
Universalidad [VAL]	.37114	-.42996
Benevolencia [VAL]	.33499	.44125
Tradición [VAL]	.13533	.06927
Conformidad [VAL]	-.06528	-.17783
Seguridad [VAL]	.20421	.02288
Poder [VAL]	-.42590	.22449
Logro [VAL]	.07114	.03261
Hedonismo [VAL]	-.03433	-.34203
Estimulación [VAL]	-.13581	.60766
Honestidad [RM]	-.39466	.29442
Justicial [RM]	.06238	-.08709
Puntuación D [DIT]	.00616	.43809
Puntuación P [DIT]	-.17644	-.31587

Resultados. Análisis correlacional y discriminante

En la *tabla 57*, se observan las correlaciones entre las puntuaciones de las distintas variables independientes y las puntuaciones de la función.

En la función 1, la mayor saturación la tienen los factores relacionados con la *universalidad* (.746) y *benevolencia* (.698), ambos del cuestionario de valores. Además esta función satura con las variables *tradición*, *conformidad*, *honestidad* y *seguridad*. Como puede verse la variable derivada del Cuestionario de dilemas morales en el deporte, *honestidad*, satura negativamente, como se deriva de que el sentido de estas puntuaciones es inverso al resto. Por el contenido semántico de los factores que intervienen en la función, la denominamos con la etiqueta de "Orientación prosocial".

En este factor "Orientación prosocial", se integran los dominios motivacionales de valores *universalidad* y *benevolencia*, y la *honestidad* que es un valor que se integra en el dominio de la *benevolencia*. *Universalidad*, *benevolencia* y *conformidad* son dominios colectivos, y *tradición* y *seguridad* dominios mixtos.

Entre estos factores existen numerosas relaciones estructurales: *Universalismo* y *benevolencia* tienen el énfasis común en el interés prosocial. *Tradición* y *conformidad*, en la autorrestricción y la sumisión. *Conformidad* y *seguridad* en la protección del orden y armonía en las relaciones. *Seguridad*, *conformidad* y los dominios *prosociales* (*universalidad* y *benevolencia*) son dominios contiguos.

No aparecen contradicciones ni énfasis contrapuesto entre los factores que forman esta función

Tabla 57. Saturaciones de las variables en las funciones

<i>Variables</i>	<i>Función 1</i>	<i>Función 2</i>
Universalidad [VAL]	.74577*	.09561
Benevolencia [VAL]	.69788*	.40039
Tradición [VAL]	.54018*	.26239
Conformidad [VAL]	.51974*	.25514
Honestidad [RM]	-.47029*	.28874
Seguridad [VAL]	.46119*	.23464
Justicia [RM]	-.12807*	-.05183
Estimulación [VAL]	.00064	.61102*
Logro [VAL]	.23987	.48864*
Autodirección [VAL]	.44779	.46268*
Puntuación D [DIT]	.06477	.43113*
Poder [VAL]	-.18174	.41633*
Puntuación P [DIT]	-.12408	-.29420*
Hedonismo [VAL]	-.12866	.21856*

Resultados. Análisis correlacional y discriminante

Para determinar la puntuación media de los tres grupos en las funciones, se calcula el centroide de cada grupo (ver tabla 58).

A partir de la posición de los centroides en la función 1, puede comprobarse (ver tabla 58), que la mayor "Orientación prosocial" corresponde a los que valoran en último lugar "El triunfo", mientras que, como es de suponer, los que la eligen en primer lugar presentan menos puntuación media en "Orientación prosocial".

Tabla 58. Centroides de cada grupo

Grupos de "El triunfo"	Función 1	Función 2
1º lugar	-1.00063	-.17165
2º lugar	-.21914	.41844
3º lugar	.22936	-.05501

Puesto que encontramos que las variables discriminantes diferencian a los tres grupos, para validar esta relación vamos a comprobar si a partir de las puntuaciones en estas variables, podemos predecir el grupo al que pertenece cada sujeto. El éxito de la predicción es mayor en los dos grupos extremos (en primer lugar el 64.1%, seguido por el grupo de tercer lugar con el 58.9%) de acierto en la predicción. El grupo intermedio cuenta con el mayor número de errores, como se deriva de que se encuentra entre los otros dos siendo más difícil la clasificación correcta. De todas formas la predicción que se consigue a partir de la función, supera el 33% que se acertaría asignando aleatoriamente los sujetos a cada uno de los tres grupos (ver tabla 59).

Tabla 59. Predicciones de la función discriminante

Grupo	Asignación	Observaciones	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
grupo 1		64	41	13	10
1º lugar			64.1%	20.3%	15.6%
grupo 2		72	24	28	20
2º lugar			33.3%	38.9%	27.8%
grupo 3		348	63	80	205
3º lugar			18.1%	23.0%	58.9%

2.3 Grupos de la variable: “El juego limpio”

A continuación se analizarán las variables de valores, valores morales en el deporte y razonamiento moral que diferencian a los grupos que han seleccionado la variable "el juego limpio" en primer, segundo o tercer lugar, hacemos un análisis discriminante.

En la *tabla 60*, están expuestas las medias de los grupos de las variables discriminadoras. A continuación, tras la aplicación de un análisis de varianza ANOVA, observamos que hay diferencias significativas ($\alpha = .05$) en ocho de los catorce grupos. Estos son, del Cuestionario de valores: *universalidad, benevolencia, tradición, conformidad, seguridad, hedonismo y estimulación* y del Cuestionario de dilemas morales en el deporte, la *honestidad*.

Tabla 60. Medias de los grupos en las variables discriminadoras. Lambda de Wilks y razón-F univariada con 2 y 481 grados de libertad

Variable	1º lugar	2º lugar	3º lugar	Total	L. Wilks	razón-F	p
Autodirección [VAL]	72.60486	72.49645	69.33776	71.90083	.98941	2.5747	.0772
Universalidad [VAL]	75.54820	73.73002	65.39683	72.60996	.92079	20.6880	<.0001
Benevolencia [VAL]	71.97940	68.76123	63.00454	68.59963	.94069	15.1632	<.0001
Tradición [VAL]	51.50110	48.64539	42.10884	48.21281	.95697	10.8129	<.0001
Conformidad [VAL]	67.20199	61.87234	52.85714	61.70971	.94306	14.5213	<.0001
Seguridad [VAL]	68.78903	67.11246	61.33819	66.46635	.96676	8.2693	.0003
Poder [VAL]	47.48344	48.08511	52.22449	48.73554	.98853	2.7917	.0623
Logro [VAL]	67.61589	65.02979	64.91837	65.81405	.99314	1.6612	.1910
Hedonismo [VAL]	71.02649	75.06383	77.39796	74.27686	.97949	5.0370	.0068
Estimulación [VAL]	66.31347	68.59574	72.68707	68.71212	.98449	3.7895	.0233
Honestidad [RM]	47.72627	49.77660	58.15476	50.83333	.95444	11.4806	<.0001
Justicia [RM]	23.02152	22.19149	24.39923	22.89747	.99620	.9168	.4005
Puntuación D [DIT]	51.30464	49.10638	50.52041	50.07851	.99172	2.0071	.1355
Puntuación P [DIT]	41.87417	41.69787	41.84694	41.78306	.99975	.0602	.9416

En la *tabla 61*, exponemos el número de funciones discriminantes extraídas junto con su significación estadística correspondiente. Igual que en los casos anteriores, el número de grupos que configuran la variable dependiente es $a = 3$, el número máximo de funciones discriminantes, por tanto, es $a-1 = 2$.

Las funciones tienen un autovalor de (.202) para el primer caso, y (.031) para el segundo caso, lo que indica que el 86.67 % de la varianza explicada se le atribuye a la primera función.

Resultados. Análisis correlacional y discriminante

En la *tabla 61*, se observa como la correlación entre las puntuaciones de la función y la de cada uno de los grupos es de (.410) y (.174). Para cada uno de los grupos el valor de Lambda es de (.806) y (.970). Los valores de χ^2 (chi-cuadrado) nos permiten conocer la significación estadística de este valor, dados los grados de libertad (número de variables discriminantes por número de grupos menos uno, $gl = 14 \times 2 = 28$). Vemos, en el caso que nos ocupa, que para una puntuación χ^2 de 101.926 y 14.530, con 28 grados de libertad, tiene una probabilidad asociada de $p < .05$. Por lo que solamente la primera función discriminante, es estadísticamente significativa, mientras la segunda $p > .05$.

Tabla 61. Funciones discriminantes canónicas

<i>Fcn</i>	<i>Autovalor</i>	<i>Pct de Varianza</i>	<i>Pct acumulado</i>	<i>Corr. canónica</i>	<i>Antes Fcn</i>	<i>Lambda de Wilks</i>	<i>Chi-cuadrado</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
1*	.2022	86.67	86.67	.4101	0	.806698	101.926	28	<.0001
2*	.0311	13.33	100.00	.1737	1	.969843	14.530	13	.3376

Nos ocuparemos a continuación de la contribución de cada una de las variables independientes a la función. En la *tabla 62*, tenemos las variables que integran las funciones discriminantes. La mayor incidencia sobre la variable dependiente la presenta en la primera función el factor *honestidad* (.428) de la escala de Dilemas morales en el deporte, y los factores *poder* (.417) y *estimulación* (.398) del Cuestionario de Valores.

Tabla 62. Pesos tipificados para la función discriminante

<i>Variables</i>	<i>Función 1</i>	<i>Función 2</i>
Autodirección [VAL]	.06049	-.38126
Universalidad [VAL]	-.49012	-.33916
Benevolencia [VAL]	-.13069	.52039
Tradición [VAL]	-.04201	-.12305
Conformidad [VAL]	-.23561	.08114
Seguridad [VAL]	-.16345	-.22013
Poder [VAL]	.41758	.06396
Logro [VAL]	-.09498	.61516
Hedonismo [VAL]	-.02432	-.49781
Estimulación [VAL]	.39800	.09928
Honestidad [RM]	.42481	.05175
Justicia [RM]	-.08916	.26990
Puntuación D [DIT]	.05812	.49256
Puntuación p [DIT]	.03154	.09021

Resultados. Análisis correlacional y discriminante

En la *tabla 63*, se observan las correlaciones entre las puntuaciones de las distintas variables independientes y las puntuaciones de la función. En la función 1, que es la que nos interesa ya que es la que estadísticamente es significativa, la mayor saturación la tienen los factores relacionados con la *universalidad* (.64946) y *benevolencia* (.55160), ambos del Cuestionario de valores. Además, esta función muestra una buena saturación con las variables de *conformidad*, *honestidad*, *tradición* y *seguridad*. Observamos que la variables *honestidad (falta de honestidad)*, *estimulación* y *poder* aparecen con signo positivo, al contrario que todas las otras, que aparecen con signo negativo.

Como se puede ver, las variables que saturan con la función 1, son las mismas que en el caso anterior, variable "el triunfo", con distinto signo, así que denominaremos a esta función de "orientación hacia la tarea".

Tabla 63 Saturaciones de las variables en las funciones

Variables	Función 1	Función 2
Universalidad [VAL]	-.64946*	-.15176
Benevolencia [VAL]	-.55160*	.22068
Conformidad [VAL]	-.53815*	.24133
Honestidad [RM]	.48470*	.08467
Tradición [VAL]	-.47005*	.09428
Seguridad [VAL]	-.41214*	-.03201
Estimulación [VAL]	.27578*	-.10983
Poder [VAL]	.23659*	.09611
Autodirección [VAL]	-.22182*	-.15579
Puntuación D [DIT]	-.01576	.51650*
Hedonismo [VAL]	.27677	-.41871*
Logro [VAL]	-.11720	.36442*
Justicia [RM]	.10027	.23917*
Puntuación P [DIT]	.00319	.08935*

A continuación (*tabla 64*), se calcula el centroide de cada grupo, con la intención de determinar la puntuación media de los tres grupos en las funciones. Puede comprobarse que la mayor "orientación hacia la tarea", corresponde a los que valoran en último lugar "el juego limpio". Y que los que lo eligen en primer lugar, dan menos puntuación media a la "orientación hacia la tarea".

Tabla 64. Centroides de cada grupo

Grupos de "El juego limpio"	Función 1	Función 2
1º lugar	-.40407	.20747
2º lugar	-.09416	-.17714
3º lugar	.84840	.10511

En el caso que nos ocupa (ver tabla 65), el éxito de la predicción es más efectiva en el grupo que pone en tercer lugar "el juego limpio" (67.3%). El grupo que lo clasifica en primer lugar muestra una proporción de éxito del 53.6%. Como cabe esperar, es el grupo intermedio el que cuenta con mayor número de errores (36.6%). Aún en este caso en que el porcentaje no es muy alto, se supera la predicción que se podría esperar si lo realizásemos por azar ($100/n^{\circ}$ de grupos (3)= 33.3%).

Tabla 65 Predicciones de la función discriminante

Grupo\Asignación	Observaciones	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
grupo 1	151	81	43	27
1º lugar		53.6%	28.5%	17.9%
grupo 2	235	81	86	68
2º lugar		34.5%	36.6%	28.9%
grupo 3	98	17	15	66
3º lugar		17.3%	15.3%	67.3%

2.4 Tipo de práctica deportiva

Para analizar las variables de valores, valores morales en el deporte y razonamiento moral que diferencian a los grupos de practicantes de deportes colectivos o practicantes de deportes de combate, según la variable "Tipo de práctica deportiva", nuevamente hacemos un análisis discriminante.

Además de las medias de los grupos de práctica deportiva, en la tabla 66 se exponen los resultados de la aplicación de un análisis de varianza ANOVA, en los que se observan diferencias significativas ($\alpha = 0.05$) en las variables *universalidad*, *benevolencia*, *conformidad*, *seguridad* y *logro* del Cuestionario de valores, y las variables *honestidad* y *justicia* del Cuestionario de dilemas morales en el deporte.

Tabla 66 Medias de los grupos en las variables discriminadoras. Lambda de Wilks y razón-F univariada con 1 y 212 grados de libertad

Variable	Combate	Colectivo	Total	L. Wilks	razón-F	p
----------	---------	-----------	-------	----------	---------	---

Resultados. Análisis correlacional y discriminante

Autodirección [VAL]	69.78758	72.24702	71.07477	.98987	2.1692	.1423
Universalidad [VAL]	69.37800	73.57143	71.57269	.97729	4.9254	.0275
Benevolencia [VAL]	66.40523	69.91071	68.23988	.98103	4.0986	.0442
Tradición [VAL]	46.32353	49.88095	48.18536	.98739	2.7071	.1014
Conformidad [VAL]	58.97059	66.38393	62.85047	.96986	6.5876	.0110
Seguridad [VAL]	63.50140	67.51020	65.59947	.98144	4.0090	.0465
Poder [VAL]	47.96078	48.25000	48.11215	.99993	.0156	.9006
Logro [VAL]	65.27451	69.78571	67.63551	.97375	5.7143	.0177
Hedonismo [VAL]	74.65686	73.03571	73.80841	.99766	.4967	.4817
Estimulación [VAL]	69.31373	68.66071	68.97196	.99967	.0695	.7924
Honestidad (RM)	51.45425	56.48810	54.08879	.98113	4.0764	.0447
Justicia [RM]	24.98652	19.82143	22.28329	.96602	7.4564	.0069
Puntuación D [DIT]	50.76471	49.39286	50.04673	.99631	.7857	.3764
Puntuación P [DIT]	40.17647	41.51786	40.87850	.98831	2.5069	.1148

En la *tabla 67*, exponemos el número de funciones discriminantes extraídas junto con su significación estadística correspondiente. El número de grupos que configuran la variable dependiente es $a = 2$, el número máximo de funciones discriminantes, por tanto, es $a-1 = 1$. La función tiene un autovalor de (.203) para el único caso. La correlación canónica es de (.410).

El valor de Lambda es de (.807). Para conocer la significación estadística de este valor, se transforma en una distribución χ^2 (chi-cuadrado), que permite asociar, dados los grados de libertad, una significación estadística. Vemos, en el caso que nos ocupa, que para una puntuación χ^2 de 37.929, con 14 grados de libertad, tiene una probabilidad asociada de $p < .05$, por lo que esta función discriminante es estadísticamente significativa.

Tabla 67. Funciones discriminantes canónicas

Fcn	Autovalor	Pct de Varianza	Pct acumulado	Corr. canónica	Antes Fcn	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	p
1*	.2032	100.00	100.00	.4110	0	.831086	37.929	14	.0005

Observamos a continuación (*ver tabla 68*), los pesos tipificados de cada una de las variables independientes a la función. La mayor incidencia sobre la variable dependiente, la presenta el factor *honestidad* del Cuestionario de dilemas morales en el deporte (.759), y los factores *logro* (.515) y *universalidad* del Cuestionario de valores.

Tabla 68. Pesos tipificados para la función discriminante

<i>Variables</i>	<i>Función 1</i>
Autodirección [VAL]	.09655
Universalidad [VAL]	.43977
Benevolencia [VAL]	-.34195
Tradición [VAL]	-.10992
Conformidad [VAL]	.18811
Seguridad [VAL]	.11023
Poder [VAL]	-.20000
Logro [VAL]	.51555
Hedonismo [VAL]	-.44693
Estimulación [VAL]	-.00635
Honestidad [RM]	.75931
Justicia [RM]	-.68691
Puntuación D [DIT]	-.19746
Puntuación P [DIT]	.32066

En la *tabla 69*, se observan las correlaciones entre las puntuaciones de las distintas variables independientes y las puntuaciones de la función. La mayor saturación la tienen los factores relacionados con el factor *Justicia* del Cuestionario de dilemas morales en el deporte (-.416) y *conformidad* (.391) y *logro*, del Cuestionario de Valores.

Nuevamente observamos el signo negativo del factor *justicia* (*falta de justicia*), y tenemos que recordar que el Cuestionario de Dilemas deportivos invierte el sentido de la puntuación. Llamaremos a esta función de "Orientación deportiva".

La relación entre estos factores que forman la función es evidente entre la *justicia*, entendida como un valor propio del dominio *universalidad* que es contiguo con la *conformidad*. Los dominios *conformidad* (colectivo) y *logro* (individual), no muestran énfasis ni relaciones comunes pero tampoco opuestas. Tal vez se comprenda mejor su aparición como parte de una función confeccionada a partir de una muestra de deportistas, si analizamos algunos de los valores que componen estos dominios. *Autodisciplina, respeto y obediencia*, son valores que forman parte de la *conformidad*, y *ambición, capacidad y deseo de triunfo* forman parte del *logro*. Por lo que no parece muy extraño, que estos dominios formen parte de una función que tenga que ver con los comportamientos en el deporte. El *logro* y *el dominio prosocial* son opuestos. Pero tenemos que tener en cuenta que la *justicia* que se mide en el factor *justicia*, es en el ámbito del deporte, es por tanto un aspecto concreto de la manifestación de la universalidad.



Resultados. Análisis correlacional y discriminante

Tabla 69 Saturaciones de las variables en las funciones

<i>Variables</i>	<i>Función 1</i>
Justicia [RM]	-.41599
Conformidad [VAL]	.39101
Logro [VAL]	.36417
Universalidad [VAL]	.33810
Benevolencia [VAL]	.30842
Honestidad [RM]	.30758
Seguridad [VAL]	.30503
Tradicón [VAL]	.25065
Puntuación P [DIT]	.24121
Autodirección [VAL]	.22438
Puntuación D [DIT]	-.13503
Hedonismo [VAL]	-.10737
Estimulación [VAL]	-.04015
Poder [VAL]	.01905

Tras observar la posición de los centroides *tabla 70*, puede comprobarse que la "Orientación deportiva", se corresponde con el grupo que practica deportes colectivos.

Tabla 70. Centroides de cada grupo

<i>Tipo de práctica deportiva</i>	<i>Función 1</i>
Combate	-.47020
Colectivo	.42821

El éxito de la predicción es mayor en el grupo de deportes colectivos (68.8%). Se observa además, un buen nivel de predicción para el grupo de deportes de combate (66.7%). En ambos casos el porcentaje supera la discriminación que se podría esperar si lo realizasemos por azar ($100/n^{\circ}$ de grupos (2)= 50.0%) (ver *tabla 71*).

Tabla 71. Predicciones de la función discriminante

<i>Grupo</i>	<i>Asignación</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>
grupo 1		102	68	34
Combate			66.7%	33.3%
grupo 2		112	35	77
Colectivo			31.3%	68.8%

CAPITULO V
DISCUSION Y CONCLUSIONES

1. Discusión

A continuación, comentamos los principales resultados que se derivan del desarrollo de nuestra investigación. Siguiendo el orden en que están expuestos en el capítulo de resultados iremos analizando, en primer lugar, las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados. A continuación, comentaremos los resultados que se derivan del análisis de las diferencias en función del grupo, el género y la edad en los valores, el nivel de razonamiento moral y el razonamiento moral en situaciones deportivas. Y por último, comentaremos los resultados obtenidos tras los análisis correlacional y discriminantes.

1.1. Propiedades psicométricas

Cuestionario de valores. En primer lugar analizamos las propiedades psicométricas del Cuestionario de Valores de Schwartz (1987), en la traducción al castellano de Molpeceres (1991). Nuestros resultados han mostrado una alta representatividad y generalización del test (alfa = .93).

Este cuestionario, consta de 56 valores expuestos en forma de ítems que se agrupan en diez factores: *autodirección*, *universalidad*, *benevolencia*, *tradición*, *conformidad*, *seguridad*, *poder*, *logro*, *hedonismo* y *estimulación*, que recientemente han sido validados en nuestro entorno social por Molpeceres (1994) y Agudelo (1997), encontrando una gran coincidencia con el modelo de Schwartz.

Del análisis descriptivo de estos factores, hemos obtenido que la media más alta es la del factor *hedonismo*, que hace referencia al "placer" y "gozar de la vida". Le sigue el factor *universalidad*, que contiene el ítem más altamente valorado del cuestionario, "un mundo en paz". A continuación, el factor *autodirección*. Después siguen los factores de *estimulación*, *benevolencia*, *seguridad* y *logro*.

Las medias de puntuación más baja las tienen los factores *conformidad*, que comprende valores de *respeto*, *autodisciplina* y *obediente*, *poder*, y en último lugar el de *tradición*.

Cuestionario de dilemas morales en el deporte. Tal y como explicamos en la descripción de los instrumentos, esta escala es una adaptación del cuestionario diseñado por Hahm (1989) para describir la selección de valores morales en el ámbito del deporte. Es una escala de 20 ítems, repartidos en dos factores, que hacen referencia a características del *Juego limpio: la honestidad y la justicia*.

En cuanto a las propiedades psicométricas, en el análisis de la consistencia interna, se demuestra una buena representatividad y generalización de los elementos de esta escala (alfa = .80), por lo que se considera adecuada para la utilidad que se pretende de él, medir la apreciación de los valores del juego limpio en dilemas morales, en el contexto deportivo.

En el análisis descriptivo por factores, se han obtenido los siguientes resultados: en el factor ***honestidad***, en el que se describen actuaciones de los deportistas en los campos de deporte, que reflejan provocaciones y faltas hechas para obtener la victoria, los adolescentes que han participado en nuestra investigación han mostrado un alto grado de acuerdo con este tipo de actuación, es decir, con la falta de honestidad. Este resultado tiene el mismo sentido que los obtenidos por distintos autores (Hahm, 1990; Vieira, 1993; Shields, Bredemeier, Gardner y Bostrom, 1995), que comprobaron que en el ámbito del deporte, se observa como las faltas se justifican en función de la importancia de conseguir la victoria.

En el factor ***justicia***, se ha dado un grado menor de acuerdo, es decir, no son tan admitidas las agresiones, el uso de drogas y la transgresión de las normas escritas y no escritas que configuran un deporte y que son la base de la igualdad de oportunidades en el transcurso del deporte. La presencia en los ítems que configuran este factor, de elementos que trascienden al deporte, como la ilegalidad del uso de drogas, o las lesiones al contrario, hace que este tipo de trasgresión del juego limpio sea menos admitida, ya que entronca con la moralidad de la vida diaria.

Cuestionario de problemas sociomorales (DIT). Este cuestionario, fué desarrollado por Rest (1979) para evaluar los niveles de juicio moral a partir de un instrumento objetivo y estandarizado. También en este caso, los resultados obtenidos en el análisis de la

consistencia interna, demuestran una buena representatividad y generalización de los elementos de la escala (alfa = .803).

Las variables de este cuestionario conciden con los "*Niveles de razonamiento moral*", definidos por Kohlberg, que recordemos que son: el estadio 2, que se corresponde con el nivel preconvencional, los estadios 3 y 4, que se corresponden con el nivel convencional, y los estadios 5A, 5B y 6 que forman el nivel postconvencional. El estadio que obtiene una puntuación más alta es el *estadio 4, definitorio del nivel convencional*. Seguido del *estadio 3*, que pertenece al mismo nivel y del *estadio 5A*, que representa la "*moralidad de contrato social*" del nivel *postconvencional*.

En este sentido, los resultados refrendan la consideración de Kohlberg, de que el nivel convencional es el característico de la mayoría de los adolescentes de nuestra sociedad y que se da en muchos adultos.

Los resultados obtenidos en esta investigación, coinciden con los obtenidos en otras investigaciones llevadas a cabo en nuestro entorno. Martí y Samper (1995), comparan sus resultados sobre desarrollo moral en una muestra de adolescentes y jóvenes, estudiantes en B.U.P y C.O.U., con los resultados obtenidos por otros investigadores (Sirera y Lloria, 1994; Zanón 1993; Pérez-Delgado, 1992; Pérez-Delgado, 1991; Pérez-Delgado, Sirera, Soler, 1992), en la misma franja de edad y nivel de estudios. En estos estudios, como en el nuestro, se observa que la puntuación más alta, es la que recibe el nivel postconvencional, preferentemente, y por este orden, los estadios 4 y 3, seguidos del estadio 5A. Lo que configura una predominancia del nivel convencional de pensamiento sociomoral en las poblaciones de adolescentes estudiadas, con la aparición de conceptos postconvencionales en la forma de razonamiento de estos sujetos.

1.2. Diferencias de valores entre adolescentes deportistas y no deportistas: diferencias por género y edad.

En función del grupo (**deportistas - no deportistas**), sólo se observan diferencias significativas en el factor *logro* (ambicioso, influyente, capaz, inteligente y triunfador), los deportistas valoran

Discusión y conclusiones

significativamente más alto el factor de logro que los no deportistas. Este resultado confirma parcialmente la hipótesis planteada (*hipótesis 1*) sobre la preferencia de los deportistas por valores individuales. En contra de lo que suponíamos, no hay diferencias significativas ni en hedonismo, estimulación, autodirección ni poder. La predominancia de este conjunto de valores, ya fue investigada por Lee (1990), que encontró que el mundo del deporte está cada vez más interesado en el logro del éxito y en el establecimiento de la superioridad. Numerosos investigadores, conscientes de esta tendencia de los valores en el deporte, han abogado por que se potencien los valores relacionados con la imparcialidad, la honradez o la belleza (Weiss y Bredemeier, 1986; Romance, Weiss y Bokoven, 1986; Devís, 1994).

En el análisis por géneros, aparecen diferencias significativas en los factores de *poder* (*poder social, fortuna, reconocimiento social, autoridad, y cuidadoso de mi imagen*), *logro* (*ambicioso, influyente, capaz, inteligente, triunfador*) y *hedonismo* (*placer y gozar de la vida*).

En los tres factores las diferencias son a favor de los hombres, que valoran significativamente más alto estos valores. En el caso del hedonismo, se producen diferencias significativas en todos los **grupos de edad** (15, 16 y 17 años) a favor de los hombres. De esta manera, se confirma parcialmente la hipótesis propuesta (*hipótesis 2*), en el aspecto de que las chicas muestran menos interés que los chicos, por los valores individuales, sin embargo, no se confirma la tendencia significativamente mayor que habíamos supuesto, de las chicas hacia los valores colectivos (universalismo, conformidad, benevolencia y seguridad).

Si tenemos en cuenta las **variables de grupo y de género**, se observan las siguientes diferencias: en el factor *conformidad* (*cortesía, autodisciplina, respetuoso, obediente*), en el **grupo de los que no practican deportes**, las chicas valoran significativamente más alto este factor, que los hombres que no practican deporte.

En el factor *seguridad* (*pertenencia de grupo, orden social, seguridad nacional, reciprocidad, seguridad familiar, saludable y limpio*), se vuelven a observar diferencias significativas. En el **grupo de no deportistas**, las mujeres dan más valor a la seguridad que los hombres. Este resultado se invierte en el caso de que hombres y mujeres que **practican deporte**: la seguridad es más importante para los hombres. Además hay diferencias significativas en este mismo factor, seguridad,

entre las **mujeres que practican y que no practican deporte**, las que no practican deporte dan valores más altos a la seguridad.

Estos resultados reflejan los obtenidos por Bredemeier y cols. (1984), según los cuales los valores instrumentales (triumfo y habilidad), son más importantes para los hombres, y los valores expresivos (relaciones interpersonales), más importantes para las mujeres, aunque dependiendo del nivel de introducción en el deporte.

Además, este resultado resalta la importancia que tiene el considerar las diferencias por género, como un proceso de construcción de la masculinidad o la feminidad, y en el que tiene mucha importancia la tarea que se ejecuta, en este caso la práctica del deporte de competición. A partir de esta consideración, se pueden entender como la mujeres que practican deporte cambian la tendencia de los valores predominantes, en este caso, la seguridad y la conformidad.

Considerando la **variable de edad**, se observan diferencias significativas en los factores de *autodirección* (*libertad, respeto a sí mismo, creatividad, independiente, escoger mis metas y curioso*), *benevolencia* (*vida espiritual, sentido en la vida, amor maduro, amistad, lealtad, honestidad, servicial, devoto y que perdona*), *hedonismo y estimulación* (*vida excitante, vida variada y audaz*).

En los casos de la autodirección y hedonismo, el grupo de 17 años muestra diferencias significativas al puntuar más alto que los grupos de 16 y de 15 años. No observándose diferencias significativas entre estos grupo.

En el factor benevolencia, se observan diferencias significativas en el grupo de 17 años, que puntúa más alto que el de 15 años y el de 16. En estimulación se observan diferencias significativas, en el mismo sentido, entre el grupo de 17 años con el de 15. En las demás combinaciones posibles no se observan diferencias significativas.

1.3. Diferencia de Razonamiento Moral en el contexto deportivo entre adolescentes deportistas y no deportistas: diferencias por género y edad

En función del grupo (deportistas - no deportistas), se observa que los deportistas son más proclives a justificar las acciones en

Discusión y conclusiones

contra de la honestidad que los no deportistas. Este resultado coincide con la hipótesis propuesta (*hipótesis 3*) según la cual los deportistas, al analizar el transcurso del juego o la acción deportiva, comprenden y son más partidarios de la trampa o la falta en función de la ventaja o la victoria que los no deportistas.

Encontramos en este resultado una de las ideas que más han sido investigadas, la sospecha de que los deportistas dan menos importancia a los valores propios del deporte que los no deportistas (Kroll y Peterson, 1965; Bend, 1971). Goodger y Jackson (1985), encontraron que sobre un tercio de los jóvenes entrenadores de fútbol (soccer), opinaba que se debería prohibir el juego sucio, pero al mismo tiempo apoyaban o justificaban la realización de faltas durante el desarrollo del juego, cuando se cometían con el fin de obtener ventaja. Dubois (1986) concluye que en la participación deportiva de los jóvenes, el vencer a toda costa es muy importante, con frecuencia más que el respeto a las normas.

En las diferencias por género, se observa que las mujeres valoran significativamente más alto el ejercicio de la honestidad que los hombres. Es decir son más renuentes a justificar la trampa en la práctica del juego, aunque ésta suponga una ventaja o la consecución de la victoria. Nuevamente encontramos en este resultado una coincidencia parcial con una de las hipótesis propuesta (*hipótesis 4*), según la cual, las chicas mostrarían mayores niveles en honestidad en sus opiniones sobre dilemas del deporte que los chicos.

Silva (1983) estudió la opinión de los deportistas sobre la violación de las normas en el deporte y llegó a la conclusión de que entre los participantes varones, se legitima frecuentemente la violación de las reglas, tanto más cuanto más estén involucrados en la competición. Shields y cols. (1995), de su investigación deducen que las trampas y la violencia son validas si el entrenador las aprueba como útiles para conseguir la victoria. Esta forma de actuar es significativamente más importante en los hombres que en las mujeres. Hahm (1984) en los resultados de su investigación, formula la conclusión de que las mujeres dan un razonamiento más elevado en el ámbito del deporte y pensamiento sociomoral que los hombres. Beller y Stoll (1995), en una investigación hecha sobre dilemas específicos del deporte (Hahm-Beller Values Choice Inventory), encontró que las mujeres razonan con mayor consistencia, imparcialidad y reflexión moral que los hombres.

Sin embargo en nuestra investigación, **en el concepto de justicia**, se invierten los resultados, de manera que las mujeres son significativamente más tolerantes con las actitudes morales que ajenas al juego, inciden de forma negativa en la igualdad de oportunidades o que tienen repercusiones fuera del terreno deportivo. Este resultado, y el hecho de que no se hayan encontrado diferencias significativas entre deportistas y no deportistas en el factor justicia, no confirma la hipótesis que habíamos propuesto (*hipótesis 4*), según la cual, las chicas mostrarían mayores niveles en justicia en sus opiniones sobre dilemas del deporte que los chicos.

Croxton y Klonsky (1982) y Duquin (1984) encuentran diferencias en el modo de pensar en las mujeres sobre los dilemas que produce el deporte. Midieron las atribuciones en escenarios deportivos hipotéticos, y averiguaron que las mujeres apelaban a una ética socio-emocional y que los hombres tendían más a contemplar en sus explicaciones "la noción del interés propio y se centraban más en la competición, en el valor de utilidad y en la responsabilidad individual". Para ellos el infringir las reglas era una dimensión aceptada dentro de la competición. La interpretación de este aspecto socio-emocional puede estar presente en el razonamiento de las mujeres que, en esta investigación, han pensado que era más importante la moralidad del juego y la posibilidad de que este sea limpio y divertido, que las circunstancias ajenas al momento de la práctica (drogas, ventajas escolares por ser deportista, leyes no escritas) y que tal vez para ellas nada tengan que ver con el momento de diversión que piensan que puede ser el deporte. Nos parece importante señalar como en los ítems de este factor "justicia" del Cuestionario de Razonamiento Moral en el deporte, aparece con frecuencia en su redacción algunos aspectos que hacen referencia a la libertad individual y a la libertad frente a la imposición de las instituciones, que puede ser importante tener en cuenta.

Por edades no se observan diferencias significativas en la forma de interpretar los factores del juego limpio analizados. Esto no confirma, en lo que se refiere al razonamiento moral en el ámbito del deporte, la hipótesis según la cual la mayor edad de los participantes podría suponer mayor nivel de razonamiento moral (*hipótesis 5*). Este resultado, sin embargo, nos recuerda que en el deporte, la edad puede ser una variable crítica, y que lo importante sería la experiencia deportiva. Allison (1982) concluía que los deportistas que llevan más años involucrados en la

competición deportiva eran los "menos deportivos". Lo cual podría estar relacionado con el resultado obtenido en esta investigación, según el cual, a mayor edad no corresponda mayor nivel de razonamiento moral.

1.4. Diferencias de nivel de Razonamiento Moral entre adolescentes deportistas y no deportistas: diferencias por género y edad

En los **grupos de práctica deportiva**, atendiendo al índice P (suma de las puntuaciones que resulta de la jerarquización de los elementos seleccionados entre los cuatro más importantes pertenecientes a los estadios 5A, 5B y 6), de pensamiento posconvencional, se observan diferencias significativas. Estas se podrían resumir diciendo que en situaciones conflictivas de la vida diaria, el grupo de no deportistas, muestra unos rasgos de razonamiento posconvencional superiores a los de los deportistas.

Este resultado parece confirmar las sospechas de algunos investigadores de la práctica deportiva de competición y coincide con una de las hipótesis formulada en nuestra investigación (*hipotesis 3*), según la cual los adolescentes involucrados en competiciones deportivas podrían mostrar niveles de razonamiento moral por debajo de los no deportistas. En nuestra investigación, lo que se pone de manifiesto es una menor incorporación de los adolescentes deportistas al pensamiento posconvencional.

Existen numerosas investigaciones que han obtenido resultados en este mismo sentido. Bredemeier y Shields (1984, 1986) en sus estudios con deportistas de institutos y universidad demostraron un nivel de razonamiento moral más bajo que los estudiantes que no hacían deporte. Romance, Weiss y Bokoven (1986), parten de estas dudas de que la configuración actual del deporte de competición pueda promover el desarrollo moral por sí mismo, y de hecho, la investigaciones de estos autores indican la débil, incluso nula relación directa entre práctica deportiva y desarrollo moral.

Otros investigadores que han encontrado resultados similares son Webb, 1969; Tutko, 1971; McIntosh, 1979; Meakin, 1981; Bredemeier & Shields, 1983; Romance, 1984; Naples, 1987; Lee, 1990. todos ellos

encuentran evidencia del bajo desarrollo moral entre los deportistas con respecto a los no deportistas, tal como ocurre en nuestra investigación.

Analizando los resultados **atendiendo al género** de los sujetos, no se observan diferencias significativas en los niveles de razonamiento moral, confirmando una de las hipótesis formulada (*hipótesis 4*).

En función de la edad si que se observan diferencias al analizar el índice D (suma de las puntuaciones de los estadios 5A, 5B y 6) del nivel posconvencional de razonamiento moral. El grupo formado por los sujetos que tienen 17 años, arroja resultados significativamente mayores que el grupo de los sujetos de 15 años. Este resultado puede tener que ver con el desarrollo cognitivo, especialmente intenso en este periodo de la adolescencia, y coincide con una de las hipótesis (*hipótesis 5*) propuesta en esta investigación.

En el **grupo de deportistas**, se observan diferencias significativas en razonamiento moral **por la edad** al analizar el índice P. El grupo de deportistas de 15 años se sitúa significativamente por debajo de los grupos de deportistas de 16 y de 17 años. Sin embargo entre estos grupos no se observan diferencias significativas. Esto es coherente con la idea formulada por Bredemeier, Shields, Weiss y Cooper (1986), que ante un resultado similar encuentran relaciones entre la práctica deportiva y la significación moral de sus eventos como experiencia ambiental relevante, y sugieren que el compromiso deportivo, puede ser contraproducente para el desarrollo moral de muchos niños preadolescentes.

También se encuentran diferencias significativas en el cruce de las variables practica deportiva y edad, concretamente en el grupo de deportistas de 15 años con respecto a los tres grupos de edad (15, 16 y 17 años) de los no deportistas. Estos deportistas del grupo de 15 años dan niveles de razonamiento posconvencional significativamente más bajo que todos los grupos de edad de los no deportistas. Sin embargo no se encuentran diferencias significativas en ninguna de las otras interacciones posibles, lo que viene a corroborar las influencias del desarrollo negativo y la vulnerabilidad de estas primeras etapas de la adolescencia en los jóvenes deportistas. En nuestra investigación, estas influencias se ponen de manifiesto en el grupo de los más jóvenes (15 años). En este sentido, es importante la investigación de Whitehead (1987), que señala como la preadolescencia es un periodo especialmente influenciado, y a veces se capta en las exigencias de los entrenadores un énfasis por el triunfo mas

Discusión y conclusiones

allá de lo que este pretende. Este investigador señala que esta conducta puede prolongarse hasta los 15 años, en que el desarrollo cognitivo permite superar comportamientos egocéntricos.

1.5 Relaciones entre los Valores, el Nivel de Razonamiento Moral y el Razonamiento Moral en el deporte

Hemos encontrado relaciones entre las distintas variables estudiadas que confirman parcialmente nuestra hipótesis, según la cual los valores de tipo individual y el bajo razonamiento moral tanto en el deporte como en la vida diaria están relacionados (*hipótesis 6*). En este sentido, tras el análisis correlacional, vemos como las bajas puntuaciones en honestidad, del cuestionario de razonamiento moral en el deporte, se relaciona con valores individuales como el logro, el poder y el hedonismo. Si bien, también correlaciona con el universalismo, que es el factor más valorado en la escala de valores.

También encontramos relaciones entre valores morales del deporte y valores sociales que nos confirman parcialmente esta hipótesis (*hipótesis 6*). A partir del análisis discriminante, comprobamos que los sujetos que prefieren como valor, en la escala de Valores Morales del Deporte de Webb, "*el triunfo*" por encima de los valores "jugar bien" o "el juego limpio", tienen relación con las puntuaciones más bajas a los valores *universalismo y benevolencia*, que son valores colectivos del Cuestionario de Valores sociales.

Igualmente encontramos que los sujetos que prefieren el "*juego limpio*", como valor predominante en la práctica deportiva, son los que dan mayor puntuación a los valores de *universalismo y benevolencia*.

Trás estos resultados que relacionan valores morales del deporte y valores generales, vemos nuevamente confirmada parcialmente la hipótesis ya señalada (*hipótesis 7*), al encontrar relaciones entre los valores colectivos del deporte y los valores colectivos sociales, y entre valores individuales en el deporte y baja consideración de los valores sociales de tipo colectivo. Aunque no se confirma la relación entre desarrollo moral en la vida diaria en dilemas de la vida diaria y valores individuales o colectivos.

Los investigadores que han utilizado la escala de Valores Morales del deporte diseñada por Webb (1969), han encontrado entre las conclusiones más generalizadas, que el triunfo es más importante para los participantes competiciones deportivas, que para los no participantes (Card,1981; Knoppers, 1986, Schuiteman y Love,1988; Mantel y Vander-Velden,1974; Nicholson,1979).

Nuevamente, por la coincidencia de sus resultados con los nuestros, citamos el estudio de Lee (1990), que basado en los estudios de Schwartz y Bilsky (1987), demuestra que la prioridad en el logro del éxito en el deporte, está en contraposición con el rango en favor de lo social.

Para acabar, añadiremos la apreciación de Webb (1969) tras su investigación sobre la orientación de los practicantes de deportes, de como se constata con sorpresa y perplejidad, el desprecio a las normas y el interés creciente, en las competiciones deportivas de los jóvenes, por el triunfo, y la escasa atención al disfrute y al juego limpio.

Pensamos que este estudio deja pendientes algunas cuestiones, y que debe ser ampliado a otras muestras y otras características de deportistas. Igualmente, creemos que las características específicas de los deportistas puede provocar variaciones en el modelo de Schwartz, por lo que sería interesante validar éste con muestras de deportistas. En cuanto al Cuestionario de Razonamiento Moral en el deporte, los resultados obtenidos en el factor justicia, sugieren que existen rasgos de razonamiento moral que van más allá de lo meramente deportivo, por lo que serían importantes nuevos estudios.

2. Conclusiones

En base a los resultados obtenidos, podemos concluir que:

1. En la apreciación de Valores sociales, los adolescentes deportistas demuestran mayor orientación hacia el logro que los adolescentes no deportistas.

2. Por razón del género, los valores sociales se manifiestan de distinta forma. Así, las chicas dan menos importancia que los chicos a valores de carácter individual, como poder, logro y hedonismo,

Discusión y conclusiones

independientemente del grupo de procedencia (deportistas o no deportistas), y si tenemos en cuenta el grupo, se observa que las chicas que no practican deporte, dan más importancia a la conformidad y a la seguridad que los chicos, y las chicas que practican deporte dan menos importancia a la seguridad que los chicos en general, y que las chicas que no practican deporte.

3. En los Valores, atendiendo a la variable de edad, no se observan diferencias entre los grupos de 15, 16 y 17 años.

4. De los factores de Razonamiento Moral en el contexto del deporte, los adolescentes deportistas valoran menos la honestidad que los no deportistas. En la variable de justicia, no encontramos diferencias.

5. En el Razonamiento Moral en el contexto deportivo, hay diferencias por género, de tal manera, que las chicas valoran más la honestidad que los chicos, sin embargo valoran menos la justicia que éstos.

6. Por edades, no hay diferencias en Razonamiento Moral en el contexto deportivo, en ninguno de sus factores: honestidad y justicia.

7. En el nivel de Razonamiento Moral en la vida cotidiana, los adolescentes de nuestra muestra se sitúan en el nivel convencional (estadio 4). Sin embargo, hallamos que los deportistas, muestran menos nivel de razonamiento moral postconvencional, que los no deportistas.

Por género, no hay diferencias en Razonamiento Moral en dilemas de la vida diaria.

8. La edad, constituye una variable importante en el nivel de Razonamiento Moral en la vida diaria de los adolescentes. Aunque toda la muestra de adolescentes estudiada se sitúa en el nivel convencional (estadio 4), el análisis del nivel de Razonamiento Moral postconvencional, indica que el grupo de menos edad (15 años), presenta puntuaciones más bajas en este nivel que los grupos de más edad (16 y 17 años).

9. El juego limpio en el deporte, está asociado a valores prosociales como universalidad y benevolencia. El triunfo, al contrario, está relacionado con bajas puntuaciones en estos valores.

BIBLIOGRAFIA

- Adell, J. (1983). *Análisis crítico sobre el desarrollo del juicio moral de Kohlberg y su aplicación en educación*. Tesis doctoral. Universitat de València. Facultad de Filosofía y CC Educación, Secc. CC. Educación.
- Agudelo, A. (1997) *Valores y socialización. Un estudio transcultural*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Allison, M.T. (1982). Sportmanship: Variations based on sex degree of competitive experience. In A. Duanleavy, S. Miracle, y C.R. Rees (Eds), *Studies in the sociology of sport*, (pp 153-165). Forth Worth, Texas: Texas Christian University Press.
- Anthrop, J. y Allison, M.T. (1983). Role conflict and the high school female athlete. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54, 104-111.
- Antonelli, F. y Salvino, A. (1984). *Psicología del deporte I*. Valladolid: Miñón.
- Aranguren, J.L. (1990). Moral española en la democracia. *Claves*, 3.
- Aranguren, J.L. (1979). *Ética*. Madrid: Alianza.
- Arnold, P.J. (1986). Moral Aspect of an Education in Movement. In Stull, G., Alan and Eckert, Helen M (eds.), *Effects of Physical Activity on Children.*, (pp 14-21). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Balaguer, I. y Atienza, (1994). Propiedades psicométricas y análisis factorial de la versión española del inventario de actitudes de los niños hacia la actividad física (CATPA). *Psicológica*, 15, 461-474.
- Balaguer, I. y Atienza, (1994). Principales motivos de los jóvenes para jugar al tenis. *Apunts*, 31,122, 285-299.
- Balaguer, I. y García Merita, M. (1994). Exercici Físic i benestar Psicológic. *Anuari de Psicologia*, 1.
- Balaguer, I.; Palomares, A. y Guzman, J.F. (1994). La autoconfianza/autoeficacia en el deporte. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en el deporte. Principios y aplicaciones* (pp. 175-206). Valencia: Albatros.
- Balaguer, I.; Castillo, I. y Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psivométricas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*, 17, 71-81.

Bibliografía

- Baldwin, J.M. (1906). *Social and ethical interpretations in mental development, A study in social psychology*. Nueva York: McMillan.
- Bazennerye, Borotra, Comte-Offenback, Ferrán y Guillermin, (1972). Análisis de la noción de juego limpio. *Revista Española de Educación Física*, 271, 5-7.
- Beedy, J.P. (1988). *Understanding the interpersonal world of youth sports*. Tesis doctoral. Harvard University.
- Beltran Llera, J. (1992). ¿Debe defenderse a Kohlberg?. *Revista Española de Pedagogía*, 50, 191, 97-100.
- Beller, J.M.y Stoll, S. K. (1995). Moral reasoning of high school athletes and general students: an empirical study versus personal testimony. *Pediatric exercise science (Champaign, Ill.)*; 7 (4), 352-363.
- Bend, E. (1971). *Some Potential Dysfubtional Affects of Sport Upon socialization*. Paper presented at the Third International Symposium on Sociology Of Sport. Waterloo, Ontario.
- Berryman, J.W. (1975). From the cradle to the playing field: America's emphasis on highly organized competitive sports for preadolescent boys. *Journal of Sport History*, 2(2), 112-131.
- Berryman, J.W. (1978) The rise of highly organized sports for preadolescent boys. En R.A. Magill; M.J. Ash .y F.L. Smoll (Eds.), *Children in Sport: A contemporary anthology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Blanchard, B. (1946). A comparative analysis of secondary school boys' and girls' character and personality traits in physical education classes. *Research Quaterly*, 17, 33-39.
- Blazquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- Bolland, C.(1981). *An examination of attitudes of young football players to the professional/tactical foul* Unpublished dissertation, Trinity & All Saints' College. Leeds, England.
- Boutilier, M.A. y SanGiovanni, L. (1983). The sporting woman. *Champaign. IL:Human Kinetics*.
- Brandi, J. F. (1989). *A Theory of Moral Development and competitive school sports*. Tesis doctoral. Loyola University of Chicago.
- Bredemeier, B.J. (1980). *The assessmen of expresive and in strumental power value orientations in sport and everiday life*. Paper presented at the International Woman and Sport Conference in Rome. Italia.

- Bredemeier, B.J. (1986). Divergence in children's moral reasoning about sport and daily life. Manuscript submitted for publication.
- Bredemeier, B.J. (1985). Moral reasoning and the perceived legitimacy of intentionally injurious sport acts. *Journal of Sport Psychology*, 7, 110-124.
- Bredemeier, B.J. y Shields, D.L. (1983). *Body and balance: Developing moral structures through physical education..* Microform Publications, Eugene, Oregon.
- Bredemeier, B.J. y Shields, D.L. (1984). The utility of moral stage analysis in the understanding of athletic aggression. *Sociology of Sport Journal*, 1, 138-149.
- Bredemeier, B.J. y Shields, D.L. (1984). Divergence in moral reasoning about sport and life. *Sociology of Sport Journal*, 1, 348-357.
- Bredemeier, B.J. y Shields, D.L. (1986). Game reasoning and interactional morality. *The Journal of Genetic Psychology*, 147.2, 257-275.
- Bredemeier, B.J.; Shields, D.L.; Weiss, M. y Cooper, B. (1986). The relationship of sport involvement, with children's moral reasoning and aggression tendencies. *Journal of Sport Psychology*, 8, 304-318.
- Bredemeier, B.J.; Weiss, M.; Shields, D.L. y Shewchuk, R. (1984). The development and consolidation of children's moral reasoning in response to three instructional strategies. En B.J. Bredemeier; M. Weiss; D.L. Shields y R. Shewchuk, *Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies*, (pp. 212-220). *Journal of Moral Education*. 1986, 15.3.
- Bredemeier, B.J. y Shields, D.L. (1993). Moral Psychology in the context of sport.. En R.N. Singer, (ed.), *Manual de investigación en psicología deportiva*, (pp 587-599). New York: Macmillan.
- Bredemeier, B.J. (1994). Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life. *Journal of sport & exercise psychology (Champaign, Ill)*, 16(1), 1-14.
- Bredemeier, B.J. (1995). Divergence in children's moral reasoning about issues in daily life and sport specific contexts. *International journal of sport psychology (Rome)*, 26, 453-463.
- Bredemeier, B.J. y Shields, D.L. (1996). Moral development and children's sport.. In F.L. Smoll, F.L. and R.E. Smith (eds), *Children*

Bibliografía

- and youth sport: a biopsychosocial perspective*, (pp.381-401). Madison, Wis., Brown & Benchmark.
- Brown, A. (1993). *Moral Reasoning, motivational orientation, sport experience, and participant conduct in sport*. Tesis doctoral. University of Minnesota, 1992.
- Buñuel, A. (1991). *La construcción social del cuerpo: prácticas gimnásticas y nuevos modelos culturales*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociológicas.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda Anaya.
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid. Espasa.
- Candocia, A. y Roig, M. (1992) Presencia de valores morales en el deporte. En UAB (Ed.), Simposi Internacional de Filosofia de l'esport (pp.76-79) Barcelona, marzo 1992.
- Card, A. (1981). *Orientation toward winning as a function of athletic participation, grade level, and gender*. Ponencia presentada a the Annual Convention of the American Alliance of Health, Physical Education, Recreation, and Dance, Detroit, Michigan.
- Carratalá, V. (1996). *La influencia de los agentes sociales en la participación deportiva en la adolescencia*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Carratalá, V.; Guzman, J.; Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). Percepción del clima familiar deportivo en adolescentes deportistas de competición y escolares: un análisis diferencial. Comunicación presentada en el 2º congreso internacional familia y sociedad. Santa Cruz de Tenerife.
- Carratalá, V.; Guzman, J.; Escartí, A. y Cervelló, E. (1995). Motivos de participación deportiva en la adolescencia: diferencias entre practicantes y no practicantes. Comunicación presentada en el V Congreso de psicología de la actividad física y el deporte. Valencia.
- Christy, P.R.; Gelfand, D.M., y Hartman, D.P. (1971). Effects of competition-induced frustration on two classes of modeled behavior. *Developmental Psychology*, 5, 104-111.
- Case, B.; Scott, H. y Lacourse, M. (1987). Moral Judgement development and perceived legitimacy of spectator behavior of sport. *Journal of Sport Behavior*, 10,3, 147-156.

- Cervelló, E.; Escartí, A.; Carratalá, V. y Guzman, J. (1994). Factores sociales relacionados con la práctica deportiva. Comunicación presentada en el 2º *congreso internacional familia y sociedad*. Santa Cruz de Tenerife.
- Coakley, J.J. (1988). Play, game and sport. *Journal of Sport Behavior*, 1988, 3, 99-118.
- Coakley, J.J. (1982) *Sport in Society: Issues and controversies*. St. Louis: C.V.Mosby.
- Colby, A. y Kholberg, L. (1987). *The measurement of moral judgement. Volume I: Theoretical foundations and reserach validation. Volume II: Standar issue scoring Manual*. Cambridge: University Press.
- Colker, R. y Widom, C.W. (1980). Correlates of female athletic participation: Masculinity, feminity, sel-esteem, and attitudes toward women. *Sex Roles*, 6, 47-58.
- Comellas, M.J. (1992) Aspectes educatius de l'esport: actitud, comportaments i valors. En UAB (Ed.), *Simposi Internacional de Filosofia de l'esport* (pp.84-86). Barcelona, marzo 1992.
- Cortese, Anthony J. (1989). Structural consistency in moral judgment. *British Journal of Social Psychology*, 28, 279-281.
- Cratty, B.J. (1973) *Psychology in contemporary sport*. New York: Prentice Hall.
- Crown, J. y Heaterington, L. (1989). The cost of winning?. The role of gender in moral reasoning and judgments about competitive athletic encounters. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 281-289.
- Croxton, J.S. y Klonsky, B.G. (1982). Sex differences in causal attributions for sucess and failure in real and hypohtetical sport settings. *Sex Roles*, 8, 399-409.
- Davison, M. L. (1979). The internal structure and the psychometric properties of the Defining Issues Test. In J.R.Rest (Ed.), *Development in Judging moral issues* (pp. 233-245) Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research of gender. *American Psychologist*, 39, 105-116.
- Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, 36, 49-81.

Bibliografía

- Deaux, K., y Kite, M.E. (1987). Thinking about gender. In B.B. Hess & M.M. Ferree (Eds), *Analyzing gender*, 92-117. Beverly Hills, CA: Sage.
- Deeter, T. (1990). Re-Modeling expectancy and value in Physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 86-91
- Deluty, R.H. (1979). Children's action tendency scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness, and submissiveness in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1061-1071.
- Deluty, R.H. (1981). Alternative-thinking ability of aggressive, assertive and submissive children. *Cognitive Therapy and Research*, 5, 309-312.
- Deluty, R.H. (1983). Children's evaluations of aggressive, assertive, and submissive responses. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 124-129.
- Deluty, R.H. (1984). Behavioral validation of the children's action tendency scale. *Journal of Behavioral Assessment*, 6, 115-130.
- Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madrid/Mexico: siglo XXI.
- Delval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación..* Madrid: Alauda Anaya.
- Demeny, G. (1917). *Educación Física de los adolescentes*. Madrid: E. Dossat.
- Devís, J. (1995). Deporte, Educación y Sociedad: Hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación*, Julio.
- Dubois, P (1986). The effect of participation in sport on the value orientations of young athletes. *Sociology of Sport Journal*, 3, 29-42.
- Dubois, P (1990). Gender differences in value orientation toward sports: A longitudinal analysis. *Journal of Sport Behavior*, 13.1, 3-14.
- Duda, J.L., y Nichols, J.G. (1989). *The task and Ego Orientation in Sport Questionnaire: Psychometric properties*. Manuscrito sin publicar.
- Duquin, M. (1984). Power and authority: Moral consensus and conformity in sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 19, 3, 295-304.
- Duquin, M. (1995). One future for sport: moving toward an ethic of care. *Canadian woman studies, les cahiers de la femme ; 15(4)*, 118-121.

- Duquin, M. (1994). She flies through the air with the gratest of ease: the contributions of feminist psychology. In D.M. Costa and S.R. Guthrie, (eds), *Women and Sport; Interdisciplinary perspectives*, (pp 285-306). Champaign, Ill., Human Kinetics Publishers.
- Durkheim, E. (1925). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Eitxen, D. y Sage, G. (1978). *Sociology of American Sport*, Dubugue, Iowa, Brown Co. Pub.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: NAU llibres.
- Escámez, J. (1989). *Educación Moral. Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Escartí, A. (1994). El genero en la familia. En Musitu y Pat Allant (Eds), *Psicosociología de la familia.*, pp. 187-204. Valencia: Albatros educación.
- Escartí, A.; Guzman, J. y Cervelló, E. (1993). Estudio de la experiencia vicaria en el proceso de adquisición de expectativas de eficacia. Comunicación presentada en el *2nd International Development: Educational and Community Intervention*. Valencia.
- Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). La motivación deportiva. En I. Balaguer (dir), *El entrenamiento psicológico en el deporte*. Valencia: Albatros Educación.
- Escartí, A. y García, A. (1993). El grupo de los iguales y la motivación deportiva. En S. Barriga y J.L. Rubio (eds). *Aspectos psicosociales del ambiente, la conducta deportiva y el fenómeno turístico*, (pp. 171-178). Sevilla: Eudema.
- Escartí, A. y García, A. (1994). Factores de los iguales relacionados con la práctica deportiva y la motivación deportiva en la adolescencia. *Revista de psicología del deporte*, 6, 35-31.
- Escartí, A. y Ballester, A. (1993). Perfil familiar, clima familiar deportivo y práctica deportiva en la adolescencia. En S. Barriga; J.L. Rubio, (eds.), *Aspectos psicosociales del ambiente, la conducta deportiva y el fenómeno turístico*, (pp. 165-170). Sevilla: Eudema.
- Escartí, A.; Fernandez, F. y Guzman, J.F. (1993). Moral development in sport and physical activity: revision papers published between 1980-1991. In, Serpa, S. (ed) et al., *Proceedings: VIII World Congress of Sport Psychology. Sport Psychology*, (pp. 824-828). Lisboa, International Society of Sport Psychology.

Bibliografía

- Escartí, A.; Cervelló, E. y Guzmán, J. (1994) *Relationship between the subjective perception of the achievement goals orientation of the "other significatives" and the own orientation: a spanish perspective*. Comunicación presentada en el XXIII Congreso Internacional de Psicología aplicada, Madrid.
- Fernandez, F. (1992). *Panorámica actual de los estudios sobre desarrollo moral en el deporte y la actividad física*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Politécnica de Madrid. I.N.E.F.
- Fraleigh, W.P. (1984). *Right Actions in Sport: Ethics for Contestants*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Fronzizi, R (1968). *¿Que son los valores?*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Garcés, J. (1988): *Valores humanos: principales concepciones teóricas*. Valencia: Nau Llibres.
- García, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Alianza editorial, Consejo Superior de Deporte.
- García, A. (1993). *Factores psicológicos y sociales relacionados con la motivación deportiva de los adolescentes*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia. Facultad de Psicología.
- Garzón, A. (1984). *Dimensiones del conocimiento social*. Valencia: Promolibro.
- Gibbons, S. L.; Ebbeck, V. y Weiss, M.R. (1995). Fair Play for kids: Effects on the moral developmant of children in physical education. *Research quaterly for exercise and sport (Reston, Va.)*; Sept 1995, 247-255.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conception of self and morality. *Harvard Educational Review*, 47 (4), 481-517.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambrigde: Harvard University Press.
- Gilligan, C. y Attanucci, J. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quaterly*, 34, 223-237.
- González, F. (1990) *Educación de los valores y diseño curricular*. Madrid: Alhabra Longman.
- Gorsuch, R.L. (1970): Rokeachís approach to value systems and social compassion. *Review of religious research*, 11, 139-143.
- Gutiérrez, M. (1994). Preferencia de valores en el deporte. Bases para una intervención psicopedagógica sobre el desarrollo motor infantil

- En A. Clemente (Ed.), *Intervención Psicopedagógica y desarrollo humano*. Valencia: Set i Set.
- Gutiérrez, M. (1994). Niños y Jóvenes ante los valores deportivos: Un análisis por edades. En A. Clemente, G. Musitu y M. Gutierrez, *Intervención Educativa y desarrollo Humano*. Valencia: Set i Set.
- Gutiérrez, M. (1995). Valores atribuidos al deporte por estudiantes y profesores: un análisis comparativo. V Congreso Nacional de Psicología de la actividad física y el deporte. Valencia.
- Gutiérrez, M. (1995) *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos
- Guzmán, J. (1996). Análisis de la teoría de la Autoeficacia en una tarea atlética. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Haan, N. (1977). *A manual for intractional morality. Unpublished manuscript*. Insitute of Human Development. University of California, Berkeley.
- Hacker, C.M. *Moral judgment and the perceveid legitimacy of injorious acts among collegiate athletes*. Tesis doctoral. University of Oregon.
- Hahm, C. H. (1990). *Moral Reasoning and development among general students, physical education majors, and student athletes* Tesis doctoral. University of Idaho.
- Hall, E. (1981). *Moral development levels of athletes in sport specificand general social situations*. Tésis doctoral no publicada. Texas Woman's University.
- Harris, D.V. (1981). Feminity and athleticism. En Lüschen y sage (eds), *Handbook of Social Science of Sport*, Illinois Stipes Pub. Co. 274-294.
- Harsthone, H. y May, M. (1928-1930), "Studies in deceit". En Columbia University, Teachers Colleg (eds.), *Studies in the nature of character*, voll. Nueva York: The McMillan Company, 1928: II, 1929; III, 1930.
- Haskins, M.J. y Hartman, B.G. (1960). *Action-Choice Test for competitive sports situation*. Columbus, OH: Ohio State University.
- Hodge, K. P. (1988). *A conceptual analysis of character development in sport*. Tesis doctoral. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Bibliografía

- Hodge, K. P. (1989). Character-building in sport: fact or fiction?. *Journal of sports medicine (Dunedin,-N.Z.)*; 17(2) Winter 1989. 23-25.
- Hodge, K. P. (1993). Ethics of chilwood sport. *Sport medicine. Auckland. Mayo 1993, 15, 5, 291-298.*
- Hofstede, G. (1980): *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Horrocks, R.N. (1980). *The relationships of selected prosocial play behaviors in children to: moral reasoning, youth sports participation, and perception of sportmanship*. Tesis doctoral. University of North Carolina at Greensboro.
- Hyde, J.S. (1984). How large are gender differences in aggression? A developmental meta-analysis. *Developmental Psychology, 20, 722-736.*
- Irlinger, P. (1993). Les jeunes et l'ideologie sportive. Etude statistique de l'adhésion des jeunes français a l'étiqúe sportive et de ses principaux facteurs de variation. *STAPS: Revue des sciences et techniques des activitats physiques et sportives, 14, 30, 57-70.*
- Isaacs, S. y Michael, W. B. (1981). *Hanbook in research and evaluation: For education and the behavioral sciences* (2nd ed., p.119). San Diego, CA: EdITS Publishers.
- Klein, M. (1990). The Macho World of sport A Forgotten Realm?. Some Introductory Remarks. *International Review for the Sociology of Sport, 25, 3, 175-184.*
- Kohlberg, L. (1975). Desarrollo Moral. En *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales.Volumen 7*. Madrid: Aguilar.
- Kohlberg,L (1976). Moral stages and moralization. In T. Lickona (Ed), *Moral development and Behavior* (pp. 31-53) New York: Holt, Reinhart, and Winston.
- Kohlberg,L. (1978).El niño como filósofo moral. En J.A. Delval (ed.), *Lecturas de psicología del niño,II*. Madrid: Alianza.
- Kohlberg,L. (1979). *The meaning and measurement of moral development*. Heiz Werner Memorial Lecture: University of Minnesota.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays of moral developedment, I y II*. San Francisco: Harper and Row.

- Kohlberg L. (1982). Los estadios morales y la moralización, *Infancia y Aprendizaje*, 18(2), 33-52.
- Kohlberg L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En J.A. Jordán y F.F. Santolaria (eds.), *La educación moral, hoy. Cuestiones y Perspectivas*, (pp.85-115). Barcelona: Biblioteca Universitaria de Pedagogía.
- Kohlberg L. (1989). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En E. Turiel, I. Enesco, y J. Linaza (eds.), *El mundo social en la mente infantil*. (pp. 71-100). Madrid: Alianza.
- Kleiber, D.A. y Roberts, G.C. (1981). The effects of sport experience in the development of social character: An exploratory investigation. *Journal of Sport Psychology*, 3, 114-122.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification. En T. Parsons y E. Shils (eds.), *Toward a general theory of action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kluckhohn, C. (1962). Universal categories of culture. En S. Tax (ed.), *Anthropology today*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kluckhohn, F.R. y Strodtbeck, F.L. (1961). *Variations in value orientation*. Evanston, Illinois: Row Peterson.
- Knight, G. y Kagen, S. (1977). Development of pro-social and competitive behaviors in Anglo-American and Mexican children. *Developmental Psychology*, 6, 49-59.
- Knoppers, A.; Schuiteman, J. y Love, B. (1986). Winning is not the only thing. *Sociology of Sport Journal*, 3, 1, 43-56.
- Kroll, W. y Peterson, K. (1965). Study of values test and collegiate football teams. *Research Quarterly*, 47, 126-133.
- Laiitinen, A. y Tiihonen, A. (1990). Narratives of Men's Experiences in Sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 25, 3, 185-202.
- Lee, M.J. (1990). *Behavior and Attitudes Toward Fairplay in Youth Sport*. Ponencia presentada al II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos, Valencia, Abril 1990.
- Lee, M. y Williams, V. (1989). Over the top. *Sport and Leisure*, 27-28.
- Lee, M.J. (1993). Moral development and children's sporting values. En J. Wittehead (ed), *Developmental issues in children's sport and*

Bibliografía

- physical education.*, (pp. 30-42). Bedford, England: Institute for the study of children in sport.
- Lopata, H. y Thorne, B. (1978). On the term sex roles. *Sibns*, 3, 718-721.
- Mantel, R.C. y Vander-Velden, L. (1974). The relationship between the professionalization of attitude toward play of preadolescent boys and participation in organized sport. En G.H. Sage (ed.), *Orientations Toward Sport of Male and Female Intercollegiate athletes. Journal of Sport*, (pp. 355-362). Psychology, 1980, 2.
- Martens, R. (1975). Social psychology and physical activity. En R.R. Vandyke.(ed.), *Aggression in Sport: Its Implications for Character-Building*, (pp. 201-208) Quest, 1980, 32.
- Martens, R. (1976). The paradigmatic vices in American sport personology. En B.W. Case; H.C.Greer y M.G. Lacourse (eds.), *Moral judgement Development and Perceived Legitimacy of Spectator Behavior in Sport*, (pp. 147-156). Journal of Sport Behavior, 1987, 10.
- Martí, M. (1994). *Estilos educativos paternos y su influjo en el desarrollo moral en la preferencia de valores*. Tesis de licenciatura no publicada. Universitat de Valencia, Facultad de Psicología, Valencia.
- Maslovaty, N. y Dor-Shav, Z. (1990). Gender and the structure and Salience of Value: an Example from Israeli Youth. *Sex Roles*, 22, Nos. 5/6. 261-281.
- Matteo, S. (1988). The effects of gender-schematic processing on decisions about sex in appropriate sport behavior. *Sex Roles*, 18, 41-58.
- McElroy, M. y Kirkendall, D. (1980). Significant others and professionalized sport attitudes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, 645-653.
- McElroy, M.A. y Willis, J.D. (1979). Women and the achievement conflict in sport. A preliminary study. *Journal of sport Psychology*, 1, 241-247.
- McGeorge, C. (1975). Situation variation in level of moral judgment. In J.R. Rest, (ed.). *Development in Judging moral issues* (pp. 233-245) Minneapolis: University of Minnesota Press.
- McIntosh, P. (1979). *Fair Play: Ethics in sport and education*. London: Heinemann Publishers.

- Meakin, D. (1981). Physical education: An agency of moral education. *Journal of Philosophy of Education*, 15.2, 241-253.
- Meakin, D. (1994). The emotions, morality and physical education. *Physical education review (Manchester)*; 17(2), Autumn 1994, 106-116.
- Menezes, I., Costa, M.E. y Campos, B.P. (1989). Valores de estudiantes universitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 53-68.
- Mestre, M.V.; Frías, D. y Pérez-Delgado, E. (1996). El Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) de J. Rest: Baremos para su aplicación en población española. *Psicológica*, 17, 493-502.
- Miller, J.; Bersoff, D. y Harwood, R. (1990). Perceptions of social Responsibilities in India and in the United States: Moral Imperatives or Personal Decisions?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 1, 33-47.
- Molpeceres, M.A. (1991). *Sistemas de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar. Un estudio exploratorio de sus relaciones*. Tesis de licenciatura Universidad de Valencia. Facultad de Psicología.
- Molpeceres, M.A. (1994). *El sistema de valores*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.
- Musitu, G.; Castillo, R. y Balaguer, I. (1993). La última década de la psicología social comunitaria. En M. Martínez García (Comp.) *Psicología comunitaria*. Eudeam. Sevilla. 23-27.
- Musitu, G. y Lila M. S. (1993). Comunicación y apoyo. En G. Musitu (Ed.) *Psicología de la comunicación humana*. Buenos Aires: Lumen.
- Musitu, G.; Clemente, A. y Gutierrez, M. (1994) *Intervención educativa y desarrollo humano*. Valencia: Set i Set.
- Mugno, D. y Feltz, D. (1984, Octubre). *The social learning of aggression in youth football*. Papers presented in International Olympic Scientific Congress, Eugene.
- Myers, A.M. y Lips, H.M. (1978). Participation in competitive amateurs sports as a function of psychological androgyny. *Sex Roles*, 4, 571-578.
- Naples, R J. (1987). *The discussion of sport-specific dilemmas to enhance the moral development of club sport participants*. Tesis doctoral. Temple University.

Bibliografía

- Nelson, J.; Gelfand, D. y Hartman, D. (1969). Children's aggression following competition and exposure to an aggression model. *Child Development*, 40, 1 085-1097.
- Nicholson, C. (1979). Some attitudes associated with sports participation among junior high school females. *Research Quarterly*, 50, 661-667.
- Ogilvie, B., y Tutko, T. (1971). Sport: If you want to build character, try something else. *Psychology Today*, October, 61-63.
- Oglesby, C.A., y Hill, K.L. Gender and sport. In, Singer, R.N. (ed), Et al., *Handbook of research on sport psychology*, New York, Mcmillan. 718-728.
- Palomares, J.A. (1994). *La autoeficacia y el rendimiento motor en estudiantes de secundaria*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia, Facultad de Psicología.
- Panowistch, H. R. (1975). *Change and stability in the Defining Issues Test*. Unpublished Doctoral Disertation. University of Minnesota, Minneapolis.
- Parlebás, P. (1986) *Elementos de sociología del deporte*. Malaga: Unisport.
- Parson, T. y Bales, R.F. (1995). *Family, Socialization and Interaction Process*, Nueva York, Free Press.
- Pascual, J.; García, J.F. y Frías, M.D. (1996). *El diseño y la investigación experimental en Psicología*. Valencia: CSV.
- Pérez-Delgado, E.; Mestre, M.V. y García-Ros, R. (1990). El efecto del género en el desarrollo del razonamiento sociomoral. Un estudio piloto sobre las diferencias mujer-varón a través del DIT en lengua castellana. *Revista de Psicología de la Educación*, 5, 13-29.
- Pérez-Delgado, E. y García Ros, R. (1991). *La Psicología del desarrollo moral*. Madrid, Siglo XXI de España.
- Pérez-Delgado, E.; Moya, J. y Carbonell, E. (1985, junio). Situación actual de la psicología moral. Estudio bibliométrico. Ponencias del I Congreso Estatal sobre "El derecho al desarrollo moral", Santiago de Compostela.
- Pérez-Delgado, E.; Serra, E. y Carbonell, E. (1986a). Jalones historicos en la psicología del desarrollo de lo moral. *Revista de Historia de la Psicología*, 7, 2, 69-90.
- Pérez-Delgado, E.; Mayor, L. y Carbonell, G. (1986b). Estudio bibliométrico de la literatura actual sobre el altruismo en ciencias

- sociales. En J.Sanmartin; V. Simón y M.L. Garcia-Merita (comps.). *La sociedad naturalizada. Genética y conducta*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Pérez-Delgado, E. (1989). El tópico moral en la psicología contemporánea. Temas y autores de más interés en la actualidad. *Escritos del Vedat*, 19, 7-51.
- Pérez-Delgado, E.; Gimeno, A. y Oliver, J.C. (1989). El razonamiento moral y su medición a través del Defining Issues Test (DIT) de J.Rest. Aplicación experimental a una muestra en lengua castellana. *Revista de Psicología de la Educación*, 1, 95-111.
- Pérez-Delgado, E.; Segarra, P., y D'Ocon, A.(1990, Noviembre). Medición del razonamiento moral mediante el DIT (Rest,1985) en una muestra española de sexto de EGB. *Comunicación presentada para el VIII Congreso Nacional de Psicología*, Barcelona.
- Pérez-Delgado, E., García-Ros, R., Clemente, A. (1992). "Efecto de las variedades educación formal y sexo sobre el desarrollo de la capacidad de razonamiento sociomoral". *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, 14, 63-92.
- Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. (1993). Desarrollo del juicio moral y valores humanos. *Cuadernos de trabajo social*, 6, 61-87.
- Pérez-Delgado, E. y Soler, M.J. (1995). *El cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado*. Valencia: Albatros.
- Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. (1995). *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Piaget,J. (1984). *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Martinez Roca.
- Pons, J.; Molpeceres, M.A. y Berjano, E. (1995). Exploración de las motivaciones asociadas al abuso de alcohol en adolescentes: análisis discriminante en función de los valores. *Revista Española de Drogodependencias*, 20, 197-213.
- Rausch, H.; Dittman, A. y Taylor, T. (1959). Person, setting, and change in social interaction. *Human relations*, 12, 361-379.
- Rausch, H. (1965). Interaction sequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 487-499.

Bibliografía

- Rawls, J. (1972, Abril). A theory of justice. En. M.J. Lee (ed.), *Behavior and attitudes. Toward Fairplay in Youth Sport*, ponencia presentada en el II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos, Valencia.
- Reid, B. y Witehead, T.L. (1992). Gender constructs and social issues. En: Musitu y Allant. *Psicosociología de la familia*. Albatros, Educación.
- Reskin, B. (1988). Bringing the men back in : Sex differentiation and the devaluation of women's work. *Gender and Society, 1*, 6-32.
- Rest, J.R. (1975). Longitudinal study of the Defining Issues Test of moral judgement: A strategy for analyzing developmental change. *Developmental Psychology, 11(6)*, 738-748.
- Rest, J.R. (1976). New approaches in the assessment of moral judgement. In T.Lickona (Ed.), *Moral Development and behavior* (pp.198-218). New York: Holt, Reinhart, and Winston.
- Rest, J.R. (1979a). *Development in judging moral issues*. Mineapolis: Univ. to Minnesota Press, pp. 120-124.
- Rest, J.R. (1984). The major components of morality. In W.M. Kurtines y J. L. Gewirtz, (Eds), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 24-38). New York: John Wiley & Sons.
- Rest, J.R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rest, J.R. (1975). *Manual for the Defining Issues Test*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for the Study of Ethical Development.
- Rest, J.R.; Cooper, D.; Coder, R.; Masanz, J. y Anderson, D. (1974). Judging the important issues in moral dilemmas: An objective test of development. *Developmental Psychology, 10(4)*, 491-501.
- Robertson, I. (1984). *Values, attitudes, and educational needs of adults and children in organised sport*. Proceedings of the ACHPER, Sidney, NSW, Australia.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values: Individual and societal*. New York: Free Press.
- Romance, T. (1984). *A program to promote moral development through elementary school physical education*. Unpublished doctoral dissertation. University of Oregon.

- Rosenberg, D. (1993). Sportmanship reconsidered. (Reflexions sur la sportivite). *International journal of physical education (Schorndorf)*; 30(4), 4th Quarter, 15-23.
- Rusell, G.W. (1979). Hero selection by Canadian ice hockey players: skill or aggression?. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, 4, 309-313.
- Sage, G. y Loudermilk, S. (1979). The female athlete and role conflict. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 50, 88-96.
- Salisbury, J. y Passer, M.W. (1982). Gender-role attitudes and participation in competitive activities of varyng stereotypic femininity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 486-493.
- Schwartz, S.H. (1987): *Cross-cultural project: Mailing 2*. Manuscrito no publicado. Universidad Hebrea de Jerusalén.
- Schwartz, S.H. (1990). Individualism / collectivism: critique and proposed refinements. *Journal of cross-cultural psychology*, 21, 2, 139-157.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M.P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol 25, pags 1-65. London: Academic Press.
- Schwartz, S.H. y Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of personality and social psychology*, 53, 3, 550-562.
- Schwartz, S.H. y Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of personality and social psychology*, 58, 5, 878-891.
- Scot, J. (1986). Gender: An useful category of historical analysis. *American Historical Review*, 91, 1053-1075.
- Sev'er, A.; Ungar, S. y Tanner, J. (1990). Gender-based attributions and morality: A sports-event application. *The Journal of social Psychology*, 131, 3, 439-441.
- Sherif, M. y Sherif, C. (1953). *Groups in harmony and tension*. New York: Harper y Row.
- Sherif, M.; Harvey, O.J.; White, B.J.; Hood, W.R. y Sherif, C. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave Experiment*.

Bibliografía

- Norman.OK: The University Book Exchange. The University of Oklahoma.
- Shields, D.L., Bredemeier, B.J.L. (1995). Character development and physical activity. *Human Kinetic Publishers, Champaign, Ill, c1995*, xi, 269.
- Shields, D.L.; Bredemeier, B.J.L.; Gardner, D.E. y Bostrom, A. (1995). *Sociology of sport journal (Champaign, Ill.)*; 12(3), Spt 1995, 324-336.
- Silva , J. (1983). The perceveid legitimacy of rule violating behavior in sport. *Journal of Sport Psychology*, 5, 438-448.
- Smith, M.D. (1974). Significant other's influence on the assaultive behavior of young hockey players. *International Review os Sport Sociology*, 3, 45-56.
- Smith, M.D. (1978). Social learning of violence in minor hockey. En F.L.Smoll y R.E.Smith (Eds.), *Psychological perspectives in youth sports*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Solomon, G.B. (1994). *The relationship between moral reasoning maturity and legitimacy judgments about gender stratification in a youth sport context*. Tesis doctoral. University of Oregon.
- Soto, S.(1992) Los hábitos en la Educación Física. En UAB (Ed.), *Simposi Internacional de Filosofia de l'esport* (pp. 62-66). Barcelona, marzo 1992.
- Stiller, N.J., Forrest, L., (1990). An Extension of Gilligan and Lyon's Investigation of morality: Gender Differences in College Students. *Journal of College Student Development*. January. Vol. 31. 54-63.
- Stuart, M. E. y Ebbeck, V. (1995). The influence of perceveid social approval on moral development in youth sport. *Pediatric exercise science (Champaign, Ill.)*; 7(3), aug 1995, 270-280.
- Triandis, H.C. (1972). *The analysis of subjective culture*. New York: John Wiley.
- Triandis, H.C. (1977). *Interpersonal behavior*. Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Triandis, H.C. (1980). Values, attitudes and interpersonal behavior. En H. Howe y M Page (eds), *Nebraska Symposium on Motivation*, 1979. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Triandis, H.C. (1983): *Allocentric versus idiocentric social behavior: a major cultural difference between Hispanics and the Mainstream*.

- Technical Report* ONR-16. Champaign: Department of Psychology, University of Illinois.
- Triandis, H.C. (1985): Collectivism vs. individualism: a reconceptualization of a basic concept in cross-cultural psychology. En Bagley, C. y Verma, G.K. (eds.), *Personality, cognition and values: cross-cultural perspectives of childhood and adolescence*. London: MacMillan.
- Triandis, H.C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological review*, 96, 3, 506-520.
- Triandis, H.C. y Brislin, R.W. (1984). Cross-cultural psychology. *American psychologist*, 39, 1006-1016.
- Triandis, H.C.; Hui, C.H.; Albert, R.D.; Leung, S.; Lisansky, J.; Diaz, R.; Plasencia, L.; Marín, G.; Betancourt, H. y Loyola, L. (1984). Individual models of social behavior. *Journal of personality and social psychology*, vol 46, pags 1389-1404.
- Triandis, H.C.; Bontempo, R.; Villareal, M.J.; Asai, M. y Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of personality and social psychology*, vol 54, 323-338.
- Van Dyke, R. (1980). Agresión in sport. *Quest*, 32, 201-208.
- Vieira, J.L. (1993). *Avaliacao do desenvolvimento moral de adolescentes em relacao a dilemas morais da vida diaria e da practica esportiva*. Tesis doctoral. Universidade Federal de Santa Maria. Brasil.
- Walker, L. (1989). A longitudinal study of moral reasoning. *Child Development*, 60, 157-166.
- Walker, L., De Vries, B., y Trevethan, S. (1987). Moral stages and moral orientation. *Child Development*, 58, 842-858.
- Waters, C. (1982, Abril). Attitudes towards instrumental behaviour in youth football among players and non-players. En M.J. Lee (Ed.), *Behaviour and attitudes Toward Fairplay in Youth Sport*, ponencia presentada al II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos, Valencia.
- Wandzilak, T.; Carroll, T. y Ansoorge, C. J. (1988). Values development through physical activity: Promoting sportsmanlike behaviors, perceptons, and moral reasoning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(1), 13-22.

Bibliografía

- Webb, H. (1969). Professionalization of attitudes toward play among adolescents. En G.S. Kenyon (ed), *Aspect of contemporary sport sociology*, (pp 161-178). Chicago: Athletic Institute.
- Weiss, M.; Bredemeier, B.; Shields, D. y Shewchuk, R. (1984). The development and consolidation of children's moral reasoning in response to three instructional strategies. Paper presented at AAHPERD Convention, Anaheim, Ca.
- Weiss, M., Bredemeier, B. (1990). Moral development in sport. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 18, 331-378.
- West, C. y Zimmerman, D.H. (1987). Doing gender. Gender and society. En: *Psicosociología de la familia*. Albatros educación.
- Whitehead, J. (1987). *Toward improved assessment of schoolchildren's motivation for sport success*. Paper presented at the Annual Conference of the British Association of Sport Sciences, West London Institute of Higher Education, Isleworth, England.
- Williams, R.M. (1979). Change and stability in values and value systems: a sociological perspective. En M. Rokeach (ed.), *Understanding human values: individual and societal*. New York: Free Press.
- Zanón, J.L. (1993). *Desarrollo de la capacidad de razonamiento sociomoral y valores humanos en adolescentes*. Tesis doctoral. Universitat de València. Facultad de psicología.

ANEXOS

ANEXO I

CUESTIONARIOS



UNIVERSITAT DE
VALENCIA



INSTITUT VALENCIA
D'EDUCACIÓ FÍSICA

En este cuestionario no existen preguntas correctas o incorrectas. Tan solo queremos conocer tu opinión. Te pedimos por ello que leas las preguntas detenidamente antes de contestar.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexos

DATOS PERSONALES

Practica deporte:

Si _____ No _____ (señala con una X)

Tipo de deporte: _____

Sexo y edad:

Varón _____ Mujer _____ (señala con una X)

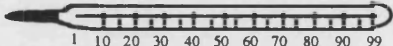
Edad: _____ años

Instrucciones generales

A continuación encontrarás una serie de preguntas, relacionadas con una INVESTIGACIÓN que estamos realizando sobre los factores que favorecen la practica deportiva.

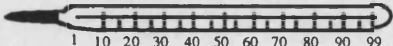
No hay contestaciones verdaderas o falsas, responde lo que pienses sinceramente. En cualquier caso es muy importante que contestes a todas las preguntas, valorando de 0 a 100 en función del grado en que estés de acuerdo con el contenido de la pregunta, a mayor acuerdo mayor puntuación.

A modo de ejemplo tenemos:

1. Solo voy a hacer deporte cuando estoy de buen humor 

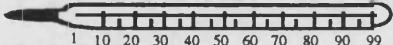
--	--

Si señalases el 0, querría decir que estás en total desacuerdo con la pregunta:

1. Solo voy a hacer deporte cuando estoy de buen humor 

	0
--	---

Si pusieras el 99 estarías totalmente de acuerdo con la pregunta:

1. Solo voy a hacer deporte cuando estoy de buen humor 

9	9
---	---

TACHA LA PUNTUACIÓN QUE MÁS SE APROXIME A LO QUE TU CREES.
MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO DE VALORES

1 Igualdad (oportunidades iguales para todos)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Armonía interior (en paz conmigo mismo/a)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Poder social (control sobre los otros, dominio)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Placer (satisfacción de deseos)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Libertad (de acción y pensamiento)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Una vida espiritual (énfasis en las cosas espirituales y no materiales)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Sentido de pertenencia (sentimiento de que les importo a los demás)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Orden social (estabilidad social)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Una vida excitante (experiencias estimulantes)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Sentido en la vida (tener un objetivo en la vida)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Cortesía (educación, buenas maneras)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Fortuna (posesiones materiales, dinero)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Seguridad nacional (protección de mi nación frente a los enemigos)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Respeto a mi mismo (creencia en mi valor personal)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Reciprocidad de favores (evitar ser deudor de alguien)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Creatividad (ser único, con imaginación)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Un mundo en paz		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Respeto por la tradición (preservación de costumbres establecidas hace mucho tiempo)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Amor maduro (profunda intimidad emocional y espiritual)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Autodisciplina (autocontrol, resistencia a la tentación)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Distanciamiento (de las cosas mundanas)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexos

- 22 Seguridad familiar (seguridad para las personas que amo)
- 23 Reconocimiento social (respeto, aprobación de los demás)
- 24 Unión con la naturaleza (integración con la naturaleza)
- 25 Una vida variada (llena de desafíos, novedades y cambios)
- 26 Sabiduría (una comprensión madura de la vida)
- 27 Autoridad (el derecho de liderar o mandar)
- 28 Amistad verdadera (amigos próximos que me apoyen)
- 29 Un mundo de belleza (belleza de la naturaleza y de las artes)
- 30 Justicia social (ausencia de la injusticia, ayuda al más débil)
- 31 Independiente (autosuficiente, autoconfiado)
- 32 Moderado (evitar los extremos en los sentimientos y acciones)
- 33 Leal (fiel a mis amigos y a mi grupo de pertenencia)
- 34 Ambicioso (trabajador esforzado, con aspiraciones)
- 35 Abierto (tolerante con diferentes ideas y creencias)
- 36 Humilde (modesto, que pasa desapercibido)
- 37 Audaz (que procura la aventura y el riesgo)
- 38 Protector del medio ambiente (conservador de la naturaleza)
- 39 Influyente (con impacto en las personas y acontecimientos)
- 40 Respetuoso (que muestra respeto, honroso)
- 41 Escogiendo mis metas (seleccionar mis propósitos)
- 42 Saludable (no tener dolencias físicas o mentales)
- 43 Capaz (competente, eficaz, eficiente)

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexos

44 Aceptar mi vida (sumiso a las circunstancias de la vida)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45 Honesto (sincero, autentico)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46 Cuidadoso de mi imagen pública (proteger mi reputación)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47 Obediente (cumplidor de mis deberes y obligaciones)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48 Inteligente (lógico, racional)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49 Servicial (que trabaja para el bienestar de los demás)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50 Gozar de la vida (gusto por comer, sexualidad, diversión, ...)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51 Devoto (dedicado a la fe y a las creencias religiosas)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52 Responsable (digno de confianza (<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53 Curioso (interesado en todo, explorador)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54 Que perdona (disculpa a los demás)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55 Triunfador, con éxito (conseguir los objetivos sociales)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56 Limpio (aseado y arreglado)		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VALORES MORALES EN EL DEPORTE

Clasifica por orden (1º, 2º, 3º) lo que es más importante para ti en la práctica del deporte:

Jugar bien	El triunfo	El juego limpio
-------------------------	------------------------	-----------------------------

ANEXO 2

**CUESTIONARIO SOBRE RAZONAMIENTO
MORAL EN EL AMBITO DEL DEPORTE**

INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás una serie de preguntas, que están relacionadas con una INVESTIGACION que estamos realizando sobre cuestiones morales en el deporte y en la Educación Física.

No hay contestaciones verdaderas o falsas, responde lo que pienses sinceramente. En cualquier caso es muy importante que contestes a todas las preguntas, valorando de 0 a 100 en función del grado en que estés de acuerdo con el contenido de la pregunta, a mayor acuerdo mayor puntuación. A continuación propongo un ejemplo:

En los partidos de balonmano la rapidez del juego obliga a que los arbitros sigan prioritariamente las jugadas que se producen cerca de donde está el balón. Aprovechando esta circunstancia algunos jugadores cuando están defendiendo cogen por la camiseta a los atacantes que intentan acercarse a la pelota y casi nunca son vistos por el arbitro. Como es una práctica habitual en la defensa y obtengo ventaja con ella, creo que es correcto ejecutar esta acción.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

<----- TOTALMENTE EN
DESACUERDO

TOTALMENTE----->
DE ACUERDO

Si señalases el 0 querría decir que estas en total desacuerdo con el razonamiento del dilema planteado. Si pusieras el 100 estarías totalmente de acuerdo con el planteamiento. TACHA LA PUNTUACION QUE MAS SE APROXIME A TU FORMA DE PENSAR.

Muchas gracias por tu colaboración

1.- Dos equipos (A y B) rivales en la liga de baloncesto jugaban en el campo del A. Durante el partido a los jugadores del equipo B se les abucheaba siempre que tiraban a canasta, pasaban o jugaban el rebote; en el partido de vuelta, en la cancha del equipo B los espectadores se tomaron la revancha haciendo lo mismo con el equipo A. Esta acción es correcta porque ambas aficiones tienen las mismas oportunidades para increpar y abuchear a los jugadores.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE->
DE ACUERDO**

2.- En los partidos de fútbol se producen choques frecuentemente entre los jugadores. Algunos de ellos siempre que no salen favorecidos protestan levantando los brazos y haciendo gestos, aunque el choque no haya producido falta o incluso sea él mismo quien la haya hecho. Esta acción provoca que el público, que está a su favor, increpe al arbitro y a la larga éste acaba favoreciendo al equipo de casa. Como esto beneficia a mi equipo y casi nunca se castiga con falta, es una acción legítima.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE->
DE ACUERDO**

3.- El doping de sangre no es peligroso para los atletas siempre y cuando no lo utilicen en todas las competiciones. Algunos atletas usan la técnica de congelar su sangre y devolver las células vigorizadas a su cuerpo antes de la competición, el elevado contenido de glóbulos rojos hace que mejore la captación de oxígeno para los músculos, lo que provoca aumento del rendimiento. Como no hay daño físico en el dopaje de sangre creo que un atleta puede elegir doparse o no doparse.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE ->
DE ACUERDO**

Anexos

4.- Los nadadores están obligados a quedarse completamente quietos justo antes de la salida. Algunos entrenadores enseñan a sus nadadores a moverse ligeramente para obligar a los contrincantes a hacer una salida nula. Si un nadador hace una salida falsa es probable que la próxima salida la haga unas decimas más lento. Consecuentemente A puede tener una ventaja en el campeonato. Como todos los competidores tienen la misma oportunidad para utilizar esta estrategia, creo que esta es una manera aceptable de que los nadadores incrementen su ventaja.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE ->
DE ACUERDO**

5.- Los jugadores de fútbol pueden tocar el balón con cualquier parte de su cuerpo excepto manos y brazos. Un futbolista recibe un balón a la altura del pecho y golpea el balón con la mano hacia el suelo. El árbitro no ve esa acción y el juego continúa. Como la obligación del árbitro es ver esa acción, el jugador no está obligado a declarar su falta.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE ->
DE ACUERDO**

6.- En golf hay una regla no escrita que consiste en que los jugadores deben guardar silencio mientras otro prepara su golpe. El jugador A está preparando su "tee off" (primer golpe). El jugador B sabe que puede romper la concentración de A en beneficio de su club y hace ruido. El jugador B cree que es una buena estrategia y además no cree que haya violado una regla porque observar silencio no es una norma que esté escrita.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE ->
DE ACUERDO**

7.- El jugador A de baloncesto regatea con el balón a sus oponentes y se dirige hacia la canasta. En el momento en que llega a la canasta el jugador B le pone una zancadilla provocando el fallo en el tiro. Si el jugador A no hubiera sido estorbado probablemente hubiera hecho dos puntos. Al jugador B se le castiga con una falta personal y a su equipo con dos tiros libres. Después, el jugador A falla los dos tiros libres. El jugador B ha demostrado tener una buena estrategia al forzar al jugador A a tirar dos tiros libres en vez de una canasta que tenía asegurada.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE ->
DE ACUERDO**

8.- A un atleta que gana una medalla de oro en una prueba le citan para hacerle un control de doping. El se opone al análisis porque sabe que no ha hecho trampa, compite solo con sus méritos y no usa nada para aumentar su rendimiento. Cree que los organizadores no tienen autoridad moral para obligarle a pasar la prueba, ya que él y otros atletas son honestos. Como la prueba de doping presupone que los atletas hacen trampa esta no debe ser obligatoria.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE ->
DE ACUERDO**

9.- Algunos equipos de baloncesto provocan al oponente para que haga faltas. Jugadores y entrenadores creen que esta es una buena estrategia porque los oponentes pierden la concentración, juegan peor y nuestro equipo resulta beneficiado. Como el entrenador ordena este tipo de juego, los jugadores pueden seguir sus directivas.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE ->
DE ACUERDO**

Anexos

10.- Un buen jugador de fútbol tiene que hacer un examen de historia un viernes, el día del partido con el equipo rival de la ciudad. Lo sabe desde hace semanas pero piensa que con estudiar el jueves es suficiente. Otros jugadores preparan el examen, pero él el jueves se da cuenta de que tiene dificultades para preparar el examen. Si el profesor permite al deportista que haga el examen otro día más adelante, creo que actúa con justicia.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE ->
DE ACUERDO**

11.- Cuando las decisiones de los arbitros son discutibles los entrenadores deben mostrar confianza hacia él y calmar a los jugadores. Durante un partido de baloncesto, el pivot bloquea un tiro limpiamente, sin embargo el arbitro le pita falta. Los jugadores, los aficionados y el entrenador, creyeron que al bloquear el tiro solo tocó el balón. Esto provoca un cierto escándalo entre los jugadores y aficionados, pero el entrenador calma a sus jugadores y los anima a olvidarse y seguir jugando. Ya que el entrenador debe mostrar confianza en los arbitros, creo que el entrenador actuó correctamente.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE ->
DE ACUERDO**

12.- El jugador A, que es el central de un equipo de hockey, juega con la bola rodeado de varios oponentes. Regatea al jugador B y tiene un claro tiro a puerta. El jugador B, que intentaba quitarle la bola, decide en el último momento zancadillear a A con el stick. Consecuentemente el jugador A falla. Como el jugador A tiene que arriesgar ahora en el tiro de un penalty cuando tenía un tiro fácil, la estrategia de B ha sido buena.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE ->
DE ACUERDO**

13.- Durante un partido de Voleibol el jugador A remata el balón sobre la red. El balón roza en los dedos del jugador B y sale por la banda, por lo que el equipo de B debería perder el punto. El arbitro no se da cuenta, pero como el arbitro es responsable de las faltas, el jugador B no tiene porque declarar su falta.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE ->
DE ACUERDO**

14.- En el juego de hockey, está permitido tirar fuerte la bola, siempre que no se tire fuerte a propósito contra un oponente. El jugador A (fijamente concentrado en la portería) lanza la bola hacia el gol, pero el jugador B se interpone. El jugador B interpreta que el jugador A le ha golpeado a propósito, sin embargo no le han pitado falta. Durante el juego el jugador B gana la posesión de la pelota y la lanza adrede contra A. Pienso que el jugador B ha actuado correctamente.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE ->
DE ACUERDO**

15.- En un partido de fútbol, ante una falta castigada con tiro libre-directo (es decir, que se puede lanzar la pelota directamente a la portería para intentar conseguir un gol) los defensores pueden formar una barrera para proteger su portería, siempre que dicha barrera esté a una distancia determinada del balón. Los jugadores que tienen que formar la barrera están acostumbrados a ponerse cerca del balón y resistirse a las solicitudes del árbitro para que se retrasen, de esta manera casi siempre obtienen ventaja ya que nunca se retrasan tanto como el árbitro les solicita. Como esto no se suele castigar con falta (aunque realmente lo es) y obtienen ventaja, creo que esta acción es correcta.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE ->
DE ACUERDO**

Anexos

16.- Durante un partido interno de baloncesto (entre clases), un estudiante que hace de arbitro decreta un tiro libre (1 + 1) en lugar de dos para el jugador A. El jugador B sabe que es incorrecto, sin embargo, elige callarse sabiendo que la falta es en su favor. Como el trabajo del árbitro es hacer las cosas bien, y además, esto no es un juego formal, la acción del jugador B fue aceptable.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE ->
DE ACUERDO**

17.- La libertad de elegir forma parte de nuestros derechos como seres humanos. Como hay libertad de elegir, y podemos mejorar nuestros resultados drogándonos, podemos hacerlo. Además, como la ingestión de drogas solo afecta a nuestro cuerpo no hacemos daño a nadie. Cuando el Comité Olímpico prohíbe las drogas viola nuestro derecho a elegir.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE ->
DE ACUERDO**

18.- Algunos atletas usan drogas y esteroides para ganar la máxima fuerza, mientras otros no. Algunos atletas consideran que al no tomar drogas están en desventaja con aquellos que lo hacen. Estos, los que no usan drogas, van a entrar en competición con aquellos que toman, por lo que no tendrán las mismas oportunidades de vencer. Finalmente deciden tomar drogas para tener las mismas oportunidades. Pienso que esta decisión puede considerarse aceptable.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE ->
DE ACUERDO**

19.- Durante un partido de balonmano un balón lanzado a la portería sale fuera, pero rebota en una estructura metálica y vuelve al campo. El equipo atacante recupera el balón y mete gol. Por lo rápido de la acción el árbitro piensa que el balón ha sido rechazado por el poste y que por tanto la jugada es válida y da el gol. El equipo protesta y se crea una situación muy tensa. Como el trabajo del árbitro es ver todo lo que ocurre en el campo sin equivocarse el equipo que ha marcado el gol no tiene que declarar la verdad.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE ->
DE ACUERDO**

20.- El Hockey hielo es a menudo un juego violento. Los impactos duros y los golpes en las tablas del borde del campo son normales, por lo que los jugadores a menudo se lesionan. El jugador A y el B son oponentes en un partido de un campeonato. Para conseguir el control del "puck" (disco con el que se juega en hockey hielo), el jugador A golpea al B contra las tablas. Un instante después el jugador B desquitándose por el golpe de A contra las tablas hace lo mismo cuando el "puck" esta al otro lado de la cancha. Como "jugar duro" y "golpear a los jugadores contra las tablas" es una parte inherente al juego la acción del jugador B fue aceptable.

0-+-10-+-20-+-30-+-40-+-50-+-60-+-70-+-80-+-90-+-100

**<- TOTALMENTE
EN DESACUERDO**

**TOTALMENTE ->
DE ACUERDO**

ANEXO 3

OPINIONES SOBRE PROBLEMAS

SOCIALES

Este cuestionario trata de conocer cómo piensa la gente sobre problemas sociales. Por lo general las personas tienen diferentes opiniones acerca de lo que es correcto o incorrecto, en este cuestionario las respuestas no pueden tener la misma exactitud que en matemáticas. A continuación te presentamos varios problemas en forma de historias y nos gustaría que nos contaras lo que piensas sobre ellas.

1.- ENRIQUE Y EL MEDICAMENTO

En América una mujer estaba a punto de morir debido a una clase especial de cancer. Había una medicina que los médicos pensaban que podría salvarla. Era un tipo de rádium que un farmacéutico de esa misma ciudad había descubierto recientemente. El medicamento era caro de hacer, pero el farmacéutico cobraba diez veces más lo que costaba. Gastaba 2.000 pesetas y cobraba 20.000 por una pequeña dosis del medicamento. Enrique, el marido de la mujer enferma, se fue a ver a todos sus amigos y conocidos para pedirles dinero prestado pero solo pudo juntar 10.000 pesetas, la mitad de lo que costaba. Entonces le dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo, y le pidió que le vendiera la medicina más barato o que le permitiera pagársela más tarde. Pero el farmacéutico le dijo: "No, yo he descubierto el medicamento y quiero sacar dinero de esto". Así que Enrique, desesperado, pensó entrar en la farmacia por la noche y robar el medicamento para su mujer.

¿Debía Enrique robar la medicina?

2. LA OCUPACION DE LOS ESTUDIANTES.

En una ciudad de España, la Universidad hacía tiempo que no invertía su dinero en mejorar las instalaciones deportivas. De este modo, año tras año, los estudiantes tenían que practicar con equipos cada vez más gastados, e incluso no todos los estudiantes podían hacer deporte, ya que no había sitio para ellos.

Por estas razones, un año el conjunto de los profesores y de los alumnos, votaron una resolución por la que se exigía a la Administración de la Universidad el gasto suficiente para mejorar las instalaciones deportivas. Sin embargo, el rector de la Universidad, que es la máxima autoridad, se opuso a invertir ese dinero, diciendo que era necesario para otras cosas.

Así que, un día, doscientos estudiantes se encaminaron hacia el edificio del Rectorado, donde está la Administración, y lo ocuparon, diciendo que no se marcharían hasta que el rector hiciera caso a lo que los alumnos y profesores le habían pedido.

¿Debían ocupar los estudiantes el edificio?.

3.- EL PRESO EVADIDO

Un hombre fue sentenciado a 10 años de prisión. Después de un año, sin embargo se evadió de la cárcel, se fue a otra parte del país y tomó el nombre de Martínez. Durante 8 años trabajó mucho y poco a poco ahorró bastante dinero para montar su propio negocio. Era cortés con sus clientes, pagaba sueldos altos a sus empleados y la mayoría de sus beneficios los empleaba en obras de caridad. Ocurrió que un día la Sra. García, su vieja vecina, le reconoció como el hombre que había escapado de la prisión 8 años antes, y a quien la policía había estado buscando.

¿Debe la Sra. García denunciar al Sr. Martínez a la policía y hacer que volviera a la cárcel?

4.- EL DILEMA DEL DOCTOR

Una mujer se estaba muriendo de un cáncer del que no podía curarse. Sólo le quedaban seis meses de vida. Tenía terribles dolores, pero estaba tan débil que una buena dosis de calmantes, como la morfina le haría morir pronto. Estaba al borde del delirio y casi loca de dolor, y en sus periodos de calma, pedía al doctor que le diera la suficiente morfina para acabar con la vida. Decía que no podía aguantar el dolor y que, de todas formas, iba a morir en unos meses.

¿Que debe hacer el doctor?

5.- EL SEÑOR GOMEZ

El Sr. Gómez era el propietario y encargado de una estación de servicio. Quería contratar otro mecánico para que le ayudara, pero era difícil encontrar buenos mecánicos. La única persona que encontró que parecía ser un buen mecánico era el Sr. Vargas, pero era de raza gitana. Aunque el Sr. Gómez no tenía nada en contra de los gitanos, temía contratar al Sr. Vargas porque a muchos de sus clientes no les gustaban los gitanos. Sus clientes podrían dejar de serlo si el Sr. Vargas trabajaba en la estación de servicio.

Cuando el Sr. Vargas preguntó al Sr. Gómez si podía trabajar, éste le dijo que ya había contratado a otro. Pero era falso porque no había encontrado a nadie tan bueno como al Sr. Vargas.

¿Que debería haber hecho el Sr. Gómez?

6.- EL PERIODICO

Alfredo, un estudiante de BUP, quería publicar un periódico a multicopista para que los estudiantes del instituto pudieran expresar sus opiniones. Quería escribir para criticar la política del Gobierno y contra algunas reglas del instituto, como la que prohibía asistir a clase con el pelo largo.

Cuando Alfredo comenzó a hacer el periódico, le pidió permiso al director. Este le dijo que la idea le parecía bien, pero que antes de publicarlo debía llevarle todos los artículos para que los aprobara. Alfredo estuvo de acuerdo y le llevó varios artículos para que los aprobase. El director los aprobó todos y Alfredo publicó dos números del periódico en las dos semanas siguientes.

El director no esperaba que el periódico de Alfredo tuviera tan buena acogida entre los estudiantes. Estos estaban tan ilusionados por el periódico que comenzaron a organizar actos de protesta contra la norma que prohibía el pelo y otras normas del Instituto. Los padres de los estudiantes enfadados, se opusieron a las opiniones de Alfredo y llamaron al director diciéndole que el periódico era ofensivo y que no debía ser publicado. Como resultado de la creciente tensión, el director ordenó a Alfredo que cesara la publicación del periódico. Como razón le dijo que las actividades de Alfredo entorpecían la marcha normal del Instituto.

¿Debía el director impedir la publicación del periódico?

Anexos

En este cuestionario te pedimos tu opinión sobre varios problemas. He aquí un ejemplo:

Jaime está pensando en comprarse un coche nuevo. Jaime está casado, tiene dos niños pequeños y su sueldo es de tipo medio. El coche que compre será el único coche familiar. Se va a utilizar principalmente para ir al trabajo y desplazarse dentro de la ciudad, pero también algunas veces para viajes más largos. Mientras decide que coche es el que debe comprar, Jaime cae en la cuenta de que hay muchas cosas que considerar.

Si tu fueras Jaime, a la hora de comprarte el coche ¿que importancia tendría cada una de las cosas siguientes?

(A continuación hay una lista de cosas, señala con una cruz la importancia que tiene cada una de ellas)

CUESTIONES		mu chi si ma	mu cha	bas tan te	al gu na	nin gu na
1	1.- Si el vendedor de coches vive en la misma finca donde vive Jaime. (Notese que la persona que toma la decisión no le da ninguna importancia)					
2	2.- Sería más conveniente y económico un coche de segunda mano. (Esto es muy importante y por eso la cruz está en la parte más de la izquierda)					
3	3.- Si el color es verde, que es el color favorito de Jaime.					
4	4.- Si la eslora del coche es de 200. (Si no se entiende la frase, no se le da importancia y por tanto se marca la cruz en un recuadro de la derecha).					
5	5.- Si será más conveniente un coche espacioso y grande que pequeño.					
6	6.- Si los frontales son diferentes. (Si la frase suena a chino, no se le da importancia).					

Señala las cuatro cuestiones que son más importantes para ti			
1ª más importante	2ª más importante	3ª más importante	4ª más importante

1. ENRIQUE Y EL MEDICAMENTO

¿DEBIA ENRIQUE ROBAR LA MEDICINA?

Si debía	
No podía decidir	
No debía	

	CUESTIONES	mu chi si ma	m u ch a	bas tan te	al gu na	nin gu na
1	1.- Las leyes del país están hechas para ser respetadas					
2	2.- ¿Es natural que un esposo que ama a su mujer cuide de ella hasta el extremo de robar para ayudarla?					
3	3.- Que Enrique se arriesgue a que le disparen mientras roba o a ir a la cárcel, a cambio de que robando el medicamento pudiera ayudar.					
4	4.- Si Enrique es un boxeador profesional, o tiene considerable influencia entre boxeadores profesionales.					
5	5.- Si los derechos del farmacéutico sobre su invención (patente) han de ser respetados.					
6	6.- Si Enrique roba para si mismo o lo hace únicamente para ayudar a otra persona.					
7	7.- Si la esencia de la vida va más allá de la muerte, colectiva o individualmente.					
8	8.- ¿ Que valores son básicos para regular como las personas se comportan unas con las otras?					
9	9.- Si al farmacéutico se le ha de permitir ampararse bajo la ley, aunque esta sea despreciable y solo proteja a los ricos.					
10	10.- Si la ley en este caso protege las necesidades más básicas de cualquier miembro de la sociedad.					
11	11.- Si el farmacéutico merece que le roben por ser tan codicioso y cruel.					
12	12.- Si robando en un caso como éste se aportaría un mayor bien a la sociedad en general o no.					

Señala las cuatro cuestiones que son más importantes para ti			
1ª más importante	2ª más importante	3ª más importante	4ª más importante

Anexos

2. LA OCUPACION DE LOS ESTUDIANTES

¿DEBIAN LOS ESTUDIANTES OCUPAR EL EDIFICIO?

Si debían	
No lo sé	
No debían	

	CUESTIONES	mu chi si ma	mu cha	bas tan te	al gu na	nin gu na
1	1.- ¿Están haciendo esto los estudiantes realmente para ayudar a otra gente o lo hacen solo para protestar?					
2	2.- ¿Tienen los estudiantes algún derecho a ocupar un edificio que no es suyo?					
3	3.- ¿Se dan cuenta los estudiantes que podían ser arrestados e incluso expulsados de la Universidad?					
4	4.- ¿La ocupación del edificio podría a la larga beneficiar a mucha gente?					
5	5.- ¿El rector de la Universidad se mantuvo dentro de los límites de su autoridad ignorando la voluntad democrática?					
6	6.- ¿Puede la acción asustar al público y dar mala fama a los estudiantes?					
7	7.- ¿Ocupar un edificio que no es propio está de acuerdo con los principios de la justicia?					
8	8.- ¿Permitir a un estudiante ocupar un edificio alentaría a otros estudiantes a hacer lo mismo?					
9	9.- ¿Tuvo el rector esta postura de desacuerdo por ser irracional y no cooperativo?					
10	10.- Si la administración de la Universidad debe de estar en manos de la autoridad o de todos los universitarios.					
11	11.- ¿Los estudiantes siguen principios que ellos creen que están por encima de la ley?					
12	12.- Si las decisiones de la universidad deben ser respetadas por los estudiantes.					

Señala las cuatro cuestiones que son más importantes para ti			
1ª más importante	2ª más importante	3ª más importante	4ª más importante

3. EL PRESO EVADIDO

¿DEBIA LA SRA. GARCIA DENUNCIAR AL SR.MARTINEZ Y HACER QUE ESTE VOLVIERA A LA CARCEL?

No debía	
No lo sé	
Si debía	

	CUESTIONES	mu chi si ma	mu cha	bas tan te	al gu na	nin gu na
1	1.- ¿El Sr.Martínez no ha tenido suficiente tiempo para demostrar que no es una mala persona?					
2	2.- Cada vez que alguien se escapa del castigo ¿no se fomenta que se cometan más delitos?					
3	3.- ¿No estaríamos mejor sin cárceles y sin la opresión de nuestros sistemas legales?					
4	4.- ¿Ha pagado realmente el Sr.Martínez su deuda con la sociedad?					
5	5.- ¿No estaría fallando la sociedad en lo que el Sr.Martínez debería esperar?					
6	6.- Si exceptuamos a la sociedad ¿que beneficio aportan las cárceles, particularmente a personas buenas y caritativas?					
7	7.- ¿Hasta que punto se puede ser tan cruel y sin corazón como para meter de nuevo en la cárcel al Sr.Martínez?					
8	8.- ¿Sería justo que los demás presos cumplan la condena completa si el Sr.Martínez se escapa?					
9	9.- ¿Se comportó la Sra.García como buena amiga del Sr.Martínez?					
10	10.- ¿No es un deber del ciudadano denunciar a un delincuente fugado sin considerar las circunstancias?					
11	11.- ¿Como se cumpliría mejor la voluntad popular y se protegería mejor el bien común?					
12	12.- ¿Meter en la cárcel al SR.Martínez aportaría a este algún bien o serviría para proteger a alguna persona?					

Señala las cuatro cuestiones que son más importantes para ti			
1ª más importante	2ª más importante	3ª más importante	4ª más importante

Anexos

4. EL DILEMA DEL DOCTOR

¿QUE DEBERIA HACER EL DOCTOR?

Le debería dar una sobredosis	
No lo sé	
No debía darle la sobredosis	

	CUESTIONES	mu chi si ma	mu cha	bas tan te	al gu na	nin gu na
1	1.- Si la familia de la mujer está a favor o no de la sobredosis.					
2	2.- ¿Las leyes obligan al doctor como a cualquier ciudadano de forma que si le da una sobredosis sería lo mismo que matarla?					
3	3.- Si la gente sería mejor si la sociedad no reglamentara sus vidas e incluso sus muertes.					
4	4.- Si el doctor podía hacerlo como si hubiera sido consecuencia de un accidente o percance.					
5	5.- ¿Puede el estado forzar a que alguien continúe su vida si este no quiere?					
6	6.- Que valor tiene la muerte ante una perspectiva social sobre valores personales.					
7	7.- Si el doctor se deja llevar por el sufrimiento de la mujer o se preocupa más de lo que puede pensar la gente.					
8	8.- Ayudar a alguien a terminar con su vida es siempre un acto responsable de cooperación.					
9	9.- Si solo Dios puede decidir cuando debe terminar la vida de una persona.					
10	10.- Por que valores se rige el doctor en su propia vida personal.					
11	11.- ¿Puede la sociedad permitir que cada uno termine su vida cuando quiera?					
12	12.- ¿Puede la sociedad permitir el suicidio o la eutanasia y a la vez proteger la vida de los que quieren vivir?					

Señala las cuatro cuestiones más importantes para ti			
1° más importante	2° más importante	3° más importante	4° más importante

5. EL SR. GOMEZ

¿QUE DEBERIA HACER EL SR. GOMEZ?

Debería haberlo contratado	
No lo sé	
No debería haberlo contratado	

	CUESTIONES	mu chi si ma	mu cha	bas tan te	al gu na	nin gu na
1	1.- ¿Tiene el propietario de un negocio derecho a tomar sus decisiones en su propio negocio o no?					
2	2.- Si hay una ley que prohíbe la discriminación racial en los contratos de trabajo.					
3	3.- Si el Sr.Gómez tiene prejuicios contra los de raza gitana o por el contrario no tiene ninguna aversión personal al negarle el trabajo.					
4	4.- Si contratar un buen mecánico o hacer caso a los deseos de los clientes sería mejor para su negocio.					
5	5.- ¿Que diferencias individuales deben ser relevantes para decidir cuales son los roles de cada uno en la sociedad?					
6	6.- Si el sistema capitalista competitivo debe ser totalmente abolido.					
7	7.- ¿Piensa la mayoría de la gente como los clientes del Sr.Gómez o está en contra de los prejuicios raciales?.					
8	8.- Si contratar a personas eficientes como el Sr.Vargas sería aprovechar talentos que de otra forma se perderían.					
9	9.- ¿Sería consistente con los pensamientos y creencias propias del Sr.Gómez rechazar al Sr.Vargas para el puesto de trabajo?					
10	10.- ¿Sería el Sr Gómez tan duro de corazón como para negar al Sr.Vargas sabiendo lo importante que es para éste tener trabajo?					
11	11.- Si el mandamiento cristiano de "amarás a tu prójimo" se aplica en este caso.					
12	12.- Si alguien está necesitado debería ser ayudado a pesar de lo que se tenga contra él.					

Señala las cuatro cuestiones más importantes para ti			
1ª más importante	2ª más importante	3ª más importante	4ª más importante

6. EL PERIODICO

¿DEBIA EL DIRECTOR IMPEDIR LA PUBLICACION DEL PERIODICO?

Debía suspender el periódico	
No lo sé	
No debía suspender el periódico	

	CUESTIONES	mu chi si ma	mu cha	bas tan te	al gu na	nin gu na
1	1.- ¿El director es más responsable ante los padres o ante los estudiantes?					
2	2.- ¿El director dio su palabra de que el periódico podía ser publicado durante largo tiempo o solo prometió que aprobaría cada vez la publicación del periódico?					
3	3.- ¿Deberían los estudiantes comenzar a protestar cada vez más si el director paraliza el periódico?					
4	4.- Cuando el bienestar de la escuela está amenazado ¿tiene el director derecho a dar ordenes a los estudiantes?					
5	5.- ¿El director es libre para decir "no" en este caso?					
6	6. Si con la prohibición del periódico el director impediría la discusión en profundidad de problemas importantes.					
7	7.- Si la orden del director haría perder a Alfredo su confianza en el mismo director.					
8	8.- Si Alfredo es realmente leal con su escuela y buen ciudadano con su país.					
9	9.- ¿Que efecto producirá la suspensión del periódico en la educación del pensamiento crítico de los estudiantes y en sus valores?					
10	10.- Si Alfredo está violando de alguna manera los derechos de los demás al publicar sus propias opiniones.					
11	11.- Si el director debería dejarse influir por unos padres enfadados cuando es él mismo quien mejor conoce lo que está pasando?					
12	12.- Si Alfredo está utilizando el periódico para crear descontento y rencores.					

Señala las cuatro cuestiones que son más importantes para ti			
1ª más importante	2ª más importante	3ª más importante	4ª más importante

