



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Máster de Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo de Fin de Máster

Desarrollo del razonamiento moral en la infancia: ¿Cómo juzgan los estudiantes de primaria las transgresiones morales en contextos deportivos y lúdicos?

Presentado por

María Rodríguez Extremo

Tutorizado por

Dr. Alfonso García Monge

Dr. Nicolás Bores Calle

Dra. Ana Escudero Montero

Valladolid, Junio de 2018

Agradecimientos

Esta vez me resulta imposible “*dejar pasar*” esta oportunidad de dar las gracias a mis tutores que han hecho posible que esta aventura haya sido fantástica. He disfrutado a la vez que aprendía de todos “nuestros dilemas morales”. Estos profesionales son: Nicolás Bores Calle, Alfonso García Monge y Ana Escudero Montero.

Agradezco enormemente la predisposición y la alegría de todos los niños que han participado en el estudio y, por supuesto a David, el maestro de Educación Física, quién nos ha abierto las puertas del colegio.

A mis amigos, por habernos convertido en un equipo fantástico superando juntos todos los retos que nos proponemos.

No puedo dejar este apartado, sin agradecer el apoyo incondicional de mi familia, en especial, a mis padres y a mi hermano, que sin ellos todo esto no habría sido posible. Gracias por enseñarme que la vida se vive intensamente y es que la felicidad consiste en eso, en vivir cada día disfrutando del momento y es que a nosotros “el fin del mundo nos pillaré bailando”.

Resumen

Con esta investigación se ha pretendido estudiar cómo los escolares a lo largo de la Educación Primaria juzgan una transgresión moral dependiendo del contexto en el que se produce la acción (deporte y juego) y la intencionalidad de la misma. Queríamos saber si existe una mayor tolerancia hacia las transgresiones en el deporte dada una posible influencia de este en el alumnado.

Para llevar a cabo este estudio, se han realizado entrevistas individuales semi estructuradas a 147 escolares de toda la etapa Primaria. En ellas, los participantes han visionado cuatro historias en las que se producía una transgresión moral (poner la zancadilla). Esta sucedía en los dos contextos y podía ocurrir tanto de forma accidental como intencionada, con idénticas consecuencias en todos los casos (una caída al suelo). Cada participante debía valorar cómo se había portado la persona que realiza la acción en cada una de las historias, justificar su respuesta y ordenar las cuatro historias según considerasen de grave la transgresión.

Los resultados de este trabajo demostraron que incluso los escolares más pequeños distinguen entre acciones intencionales y accidentales, penalizando más negativamente las acciones intencionadas. No se pudo comprobar que los escolares con contacto previo con el fútbol, tolerasen más la transgresión en el escenario deportivo. Se encontró que los alumnos de 5º y 6º juzgaban menos negativamente las transgresiones en el escenario deportivo no intencional. Los resultados sugieren que, en esta etapa, no existe aún una fuerte influencia deportiva para tolerar ciertas acciones, pero sí existe un cambio notable en el desarrollo evolutivo durante la Educación Primaria, en relación a la moralidad de los escolares.

Palabras Clave: Desarrollo moral, normas morales, deporte, juego, *Fairplay*,
Educación Primaria.

Abstract

The aim of this research project is to study how schoolchildren throughout Primary Education judge a moral transgression depending on the context in which the action takes place (sport and play) and its intentionality, in order to know if there is a greater tolerance towards transgressions in sport given the possible influence that certain behaviors in sport may have on students (cheating, traps, faults...).

In order to carry out this study, 147 schoolchildren from the entire Primary School have been interviewed on a semi-structured basis. In them, the participants saw four stories of moral transgression (tripping). This happened in both contexts and could occur both accidentally and intentionally, with identical consequences in all cases (a fall to the ground). Each participant had to assess how the person doing the action had behaved in each of the stories, justify his or her response and order the four stories according to how seriously they considered the transgression to be serious.

The results of this work showed that even the smallest schoolchildren distinguish between intentional and accidental actions, further penalizing intentional actions. It was not possible to prove that schoolchildren with previous contact with football tolerated transgression on the sports stage, but it was found that 5th and 6th graders judged the transgressions on the unintentional sports stage less negatively. It was concluded that at this stage, there is not yet a strong sporting influence to tolerate certain actions, but there is a notable change in evolutionary development during Primary Education, in relation to the morality of schoolchildren.

Keywords: Moral development, moral norms, sports, game, *Faiplay*, Primary Education.

Índice

Agradecimientos	i
Resumen	iii
Abstract	v
Capítulo 1: Introducción	1
1. Introducción.....	1
2. Planteamiento general del problema.....	3
3. Justificación.....	4
Capítulo 2: Marco teórico.....	7
1. El desarrollo moral.....	7
2. El desarrollo moral del niño.....	8
2.1. Enfoques no cognitivos	9
2.2. Enfoques cognitivo-evolutivos.....	10
2.2.1. “Jugando a las canicas” Piaget descubrió la moralidad heterónoma y autónoma.....	11
2.2.2. Los dilemas de Kohlberg y su aportación al desarrollo moral.....	14
2.2.3. Los dominios de Turiel.	17
2.2.4. Aportaciones recientes al estudio del pensamiento moral.....	21
3. La moralidad en el deporte y en el juego	27
Capítulo 3: Investigación empírica	33
1. Objetivos e Hipótesis	33
2. Método.....	35
2.1. Participantes	35
2.2. Materiales y procedimiento.....	36
2.3. Codificación de los datos.....	43
Capítulo 4: Análisis y discusión de los resultados	45

1. Análisis y discusión de los resultados	45
Capítulo 5: Conclusiones.....	55
1. Conclusiones	55
2. Limitaciones y líneas futuras de investigación.....	57
Referencias	59
Apéndices	67
Apéndice A: Hoja de respuestas	68
Apéndice B: Escala Tipo Likert	70
Apéndice C: Historias de ensayo de entrenamiento	71
Apéndice D: Historias principales del estudio	72

Índice de tablas

Tabla 1 Codificación de las categorías en función de las justificaciones	44
Tabla 2. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de los análisis preliminares sobre los efectos del género, el contacto previo con el fútbol y del orden de presentación en las valoraciones de los participantes.....	45
Tabla 3 Medias y desviaciones típicas de las respuestas de los participantes	46

Índice de figuras

Figura 1 Interacción Contexto e Intención.....	49
Figura 2 Interacción Edad e Intención.....	51
Figura 3 Interacción Contexto y Edad.....	53

Capítulo 1: Introducción

1. Introducción

En la semifinal de la Champions League entre Real Madrid y Bayern de Múnich (1 de mayo del 2018), en una de las últimas jugadas del partido, al despejar el balón, el portero del Real Madrid (Keylor Navas) choca con uno de los centrales más altos de su equipo (Varane), ambos caen al suelo y se pita un córner a favor del Bayern. El reglamento establece que, en caso de lesión del portero, el partido no puede reiniciarse hasta que este no entre de nuevo al terreno de juego. El Real Madrid tiene a dos jugadores en el suelo sabiendo que la próxima jugada es un córner. Si el portero se levanta, el partido continuaría pero con un defensa menos ante el saque de córner. Por el contrario, si el portero se queda en el suelo, el partido no puede continuar y, a la vez que este es atendido, el central tendría tiempo para recuperarse. En milésimas de segundo, Keylor optó por esta segunda opción: fingir estar más dolorido que el compañero, ganando tiempo para que el central de su equipo se recuperase y pudiese participar en el córner.

Este engaño, que a priori es una conducta moralmente inaceptable, fue calificado por los comentaristas del encuentro como una muestra de la gran inteligencia táctica del portero. Y todo esto ante más de 8 millones de espectadores, muchos de ellos niños. El presente trabajo, surge de dilemas como este a partir de preguntas como: ¿contribuye el deporte a conformar una moralidad permisiva con ciertas conductas reprobables en otros contextos (agresiones, engaños, trampas...)?, ¿normalizan deportes como el fútbol comportamientos moralmente inadecuados?, ¿generan en nuestros escolares una tolerancia a esas conductas censurables?

Este trabajo indaga en cómo los escolares, a lo largo de la Educación Primaria juzgan una transgresión moral (hacer daño a otro) dependiendo del contexto en el que se produce la acción (deporte y juego) y la intencionalidad de la misma. Queríamos saber si existe una mayor tolerancia hacia las transgresiones en el deporte dada una posible influencia de este en el alumnado.

La presentación del estudio se organiza de la siguiente manera:

Un primer capítulo de “Introducción”, donde se pretende situar la investigación presentando las razones que nos llevan a su elección, así como la relevancia de la temática.

En el segundo capítulo desgranamos la “Fundamentación teórica”. Está dividido en cinco pequeños apartados relacionados con los estudios y teorías más influyentes en relación al desarrollo y juicio moral del niño. En primer lugar, las aportaciones clásicas de Piaget, Kohlberg y Turiel. En segundo lugar los estudios más recientes al respecto; y, el último de los apartados dedicado al desarrollo moral en el deporte.

El tercer capítulo es la investigación empírica. Este se conforma de los objetivos e hipótesis planteadas, la descripción de la muestra, (147 escolares de primaria) y la explicación tanto de los materiales como de la elaboración del método evolutivo utilizado.

El cuarto capítulo recoge el “Análisis y discusión de los datos obtenidos” tras la puesta en práctica del método, con lo que se pretende verificar o refutar las hipótesis formuladas.

Y por último, el quinto capítulo está reservado al apartado de las “Conclusiones” que extraemos de nuestro proceso de investigación y a la enunciación de “Posibles futuras líneas de investigación” relacionadas con el tema.

2. Planteamiento general del problema

El fútbol ejerce una gran influencia mediática sobre nuestros escolares. Las actuaciones de sus jugadores suponen un referente en cuanto a actitudes y valores. Estos comportamientos no siempre están guiados por valores morales positivos. Las trampas, el engaño, las acciones violentas o la búsqueda de la victoria a cualquier precio, son habituales en los encuentros deportivos (Lee, Whitehead, Ntoumanis, 2007). Este agente de socialización puede reforzar determinados valores en los jóvenes deportistas (Kavussanu, Roberts, Ntoumanis, 2002; Bermejo, Borrás, Haces y Ponseti, 2018). Entendiendo que el contacto con el fútbol puede provocar una laxitud en la valoración negativa de determinadas acciones como faltas o engaños (Bermejo, Borrás, Haces y Ponseti, 2018; Gürpınar, 2014; Mouratidou, 2016) este trabajo se plantea si el alumnado de Educación Primaria juzgará de diferente forma acciones similares dependiendo de si se producen en un contexto de juego o en una situación de fútbol, dependiendo de la edad, el género, la intencionalidad o no de la acción y el contacto previo que el alumnado haya tenido con el fútbol.

3. Justificación

Estudios recientes de psicología evolutiva muestran que la moralidad del niño se desarrolla desde edades muy tempranas. Desde los 2-3 años de edad, tienen la capacidad de diferenciar acciones intencionales de otras accidentales, juzgando de manera negativa las primeras (Schmidt y Rakoczy, 2017).

Schmidt y Rakoczy (2017) consideran que vale la pena explorar este tema de forma más sistemática en futuras investigaciones, por lo que en este estudio hemos querido comprobar que efectivamente los escolares, en concreto en toda la etapa de Educación Primaria, distinguen entre acciones intencionales y acciones no intencionales.

Por otro lado, el deporte ha sido considerado como un instrumento y un medio adecuado para conseguir y transmitir valores de desarrollo personal y social, como la superación, el sacrificio, la tolerancia o el cumplimiento de normas. Pero, a la vez, en el deporte se generan una serie de comportamientos que nada tienen que ver con esas intenciones. En él se producen agresiones, engaños, o trampas (Lee, Whitehead, Ntoumanis, 2007; Pontesi et al., 2012).

Algunos estudios muestran que la deportividad se va perdiendo en el deporte infantil y juvenil (Bermejo, Borrás, Haces y Ponseti, 2018; Gürpınar, 2014; Mouratidou, 2016; Palou, Borràs, Ponseti, Vidal y Torregrosa, 2007). Son muchos los factores que pueden influir en este proceso de socialización negativa: entrenadores (Conroy y Coatsworth, 2006; Horn, 2008); los iguales (Ullrich-French y Smith, 2009); las familias y espectadores (Leo et al., 2009; Teques y Serpa, 2009); medios de comunicación (Simon, 1991). Aunque también existen variables de las condiciones de juego (Gimeno, 2011) o de la psicología de cada participante (Harwood, Cumming y Fletcher, 2004; Moreno, 2008; Slutzky y Simpkins, 2009).

Sin embargo, a pesar de ser un tema de relevancia en la actualidad, quedan muchos interrogantes por resolver, necesitando una mayor investigación para examinar si se pueden generalizar descubrimientos tan importantes como que el fútbol tiene un impacto negativo para el desarrollo moral (Cecchini-Estrada, González-González de Mesa y Montero-Méndez, 2008).

Los datos obtenidos en estudios relacionados con la moral, en concreto en el deporte y la necesidad de investigar con profundidad esta temática, ha generado que nuestro estudio se haya centrado en descubrir si en el contexto deporte, los niños (6-12 años) son más transigentes. Es decir, si juzgan como menos graves las transgresiones realizadas en el fútbol que las ocurridas durante el juego.

Para ello, en este trabajo se presentaron a los participantes una serie de historias, donde un personaje echaba la zancadilla a otro (transgresión moral) en situaciones de deporte y de juego, de manera intencional y accidental, siendo los escolares los encargados de valorar y juzgar las historias para comprobar si el contexto en el que ocurre la acción (juego o deporte), el contacto previo de los alumnos con el fútbol y la edad de los participantes tienen algún efecto en los juicios infantiles.

Capítulo 2: Marco teórico

1. El desarrollo moral

El objeto de estudio son los juicios o las valoraciones que los niños realizan a lo largo de toda la Educación Primaria tras observar transgresiones morales en contextos deportivos y lúdicos. Queremos determinar si existe una mayor tolerancia al juzgar acciones en escenarios deportivos frente a los lúdicos. Son muchas las preguntas que surgen ante este fenómeno y todas conllevan procedimientos metodológicos complejos para responderlas. De hecho, el primer problema al que nos enfrentamos al investigar sobre este tema es el de definir qué son los valores, cómo se transmiten o qué se entiende por desarrollo moral.

Al mismo tiempo, surgen dudas acerca de cuestiones como si existen unos principios morales universales o hay unas diferencias axiológicas individuales, culturales o religiosas (tal y como postulaban los relativistas morales desde los sofistas 400 años A.C., revitalizados por estudios de antropología de principios del siglo XX como los de Frank Boas) o sobre “si hay relación entre lo que la gente piensa que se debe hacer y lo que hace realmente” (De Caso, Pacheco, García, Marbán y Rodríguez, 2009, p. 131).

Autores como Hoffman (1983) consideran que 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. Existe consenso a la hora de diferenciar dos formas de juzgar y valorar la conducta. Por un lado tendríamos las **normas convencionales**, que son aquellas que regulan formas arbitrarias de relación social y por otro, las **normas morales**, que son las encargadas de regular la conducta que afecta a los

derechos y los deberes básicos (Turiel, 1983)¹. Ya los sofistas hacían una distinción entre normas naturales (permanentes, sólidas o universales) y normas convencionales, una distinción heredada por los estoicos y recogidas por Platón en “La República” o en “Las Leyes”. El cristianismo desarrollará estas ideas que irán apareciendo a lo largo de la historia en los escritos de diferentes teólogos, filósofos o juristas (sobre el tema es interesante el trabajo de Gustavo Bueno, 1996).

Dada la amplitud y complejidad del campo, delimitaremos nuestra fundamentación al problema del desarrollo moral en la infancia. Concretamente, nos centraremos en los enfoques cognitivo-evolutivos.

2. El desarrollo moral del niño

A lo largo de la historia ha habido un gran interés por explicar el modo en que las personas razonan, sienten y se comportan en sus relaciones con otras personas y cómo cambian estos aspectos con la edad. Quizá por ese enorme interés, el siglo XX ha sido testigo de enfoques teóricos y empíricos muy diferentes sobre el problema de la moral. Siguiendo la diferenciación propuesta por Turiel (1983), podemos hablar de enfoques no cognitivos y enfoques cognitivos-evolutivos.

¹ Más adelante, dedicaremos un apartado en explicar de forma más detallada estas dos formas de juzgar y valorar la conducta humana según Eliot Turiel.

2.1. Enfoques no cognitivos

Dentro de esta perspectiva podemos encontrar teorías tan diferentes como el psicoanálisis y las conductistas, pero todas ellas comparten una concepción dicotómica del sistema niño-sociedad. Consideran que la sociedad “debe garantizar el orden social promoviendo la adhesión del niño a las normas de su comunidad” (De Caso et al., 2009, p. 134). Por lo tanto, el control viene del medio social estableciéndose a través de reglas e instrucciones que dirigen la vida de la persona.

La teoría del aprendizaje social, con Albert Bandura (1987, 1999, 2002, 2006) como su máximo exponente, mantiene que el niño va aprendiendo y asumiendo conductas en función de que estas sean recompensadas o castigadas. La conducta moral es adquirida normalmente en función de las condiciones particulares que el niño encuentre en cada uno de los ambientes en los que se mueve. Además, propone que los comportamientos morales se adquieren de la misma manera que las demás conductas sociales: mediante el reforzamiento, el castigo y la observación.

Bandura y Ross (1961) fueron pioneros en demostrar a través de un experimento este fenómeno, afirmando que la conducta agresiva se adquiere a través del aprendizaje social. Para ello construyeron una situación experimental, con dos grupos de niños. El primer grupo observó un vídeo de un adulto golpeando a un muñeco hinchable o “muñeco bobo” y, el segundo grupo, observó a un adulto que se relacionaba de forma no agresiva con el muñeco. Una vez realizada esa actividad, midieron cómo este modelo agresivo había influido en el comportamiento de los niños cuando se les dio la oportunidad de jugar con el mismo muñeco (después de ver el vídeo). Se comprobó que el grupo de niños que había observado el modelo agresivo, mostró más agresividad cuando tuvieron la oportunidad de estar con el muñeco, en comparación con el otro grupo que no había observado ese tipo de conducta (que no presentó una conducta agresiva).

La teoría del aprendizaje social sirve de puente entre el conductismo y la perspectiva cognitiva, por las influencias cognoscitivas en el comportamiento y del papel activo que desempeñan las personas en su propio aprendizaje (Santrock, 2006).

2.2. Enfoques cognitivo-evolutivos

En términos muy generales desde este enfoque se concede importancia a la capacidad de comprender y juzgar problemas morales y se considera el desarrollo cognitivo una condición necesaria para el desarrollo del juicio moral.

Según esta concepción, defendida por autores tan influyentes como Piaget o Kohlberg, el niño va a adquirir una serie de juicios, valores u opiniones a lo largo de su evolución o desarrollo, que van a ser universales. Así, esta perspectiva tendría como objetivo principal: estudiar los “procesos del pensamiento y del comportamiento que se ven reflejados en estos procesos” (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001, p.29).

A continuación, se realizará brevemente un paso por las teorías clásicas sobre el desarrollo moral, para comentar posteriormente los hallazgos encontrados por los estudios más recientes.

2.2.1. “Jugando a las canicas” Piaget descubrió la moralidad heterónoma y autónoma.

Piaget ha sido “uno de los grandes eslabones que ha influido en las teorías actuales sobre el desarrollo moral” (Zerpa, 2007, p. 141), siendo uno de los precursores de la investigación sobre el origen y desarrollo de las facultades intelectuales del niño y uno de los pensadores científicos más destacados de nuestro tiempo (Unesco, 1980).

Este autor ha aportado al conocimiento del desarrollo humano que el juego infantil es el inicio del juicio moral como sistema de reglas, ya que considera que la moral es un sistema de reglas. Su estudio se centra en los juegos, porque constituyen “admirables instituciones sociales” presentes en la infancia (Unesco 1980, p. 29).

Utiliza el juego infantil de las canicas como punto de partida para una investigación sobre la manera en que los niños forman su juicio moral, puesto que el juego de las canicas, entraña un sistema muy complejo de reglas.

Jean Piaget (1932/1987) apreció dos tipos de fenómenos, la práctica de la regla (la manera en la que los niños aplican las reglas) y la conciencia de la regla (la manera en la que los niños representan el carácter obligatorio o la heteronomía propia de las reglas del juego).

Piaget intentó descubrir cómo los niños observan la regla en función de la edad y el desarrollo mental, ya que “un único juego, como el juego de las canicas, jugado en una misma escuela, comporta en ciertos puntos varias reglas diferentes” (Piaget, 1987, p.12). Las relaciones que existen entre la práctica y la conciencia de la regla son, en efecto, las que permiten definir mejor la índole psicológica de las realidades morales.

“¿Cómo se adaptan los individuos paulatinamente a esas reglas? ¿Cómo observan la regla en función de su edad y su desarrollo moral?” Son algunos de los interrogantes planteados por Piaget, a los que responde proponiendo cuatro etapas sucesivas o estadios desde el punto de vista de la aplicación de las reglas (Piaget, 1987, p.20). También demuestra que el niño considera las reglas no solo como obligatorias, sino también intangibles. No solo se limitó a estudiar si los niños obedecen las normas o no, sino que profundizó en el modo en que interpretan y juzgan diferentes dilemas morales.

Los dilemas o conflictos que se generan en el mundo de los niños pueden poner a prueba la concepción de este modelo de moralidad heterónoma y autónoma de Piaget. Veamos dos historias que narra el propio autor para analizar la cuestión que planteaba Piaget a los niños sobre “¿quién se ha portado peor?”

A. Pedrito, con la intención de prestar un servicio, entró en el despacho de papá y, viendo que la pluma estaba vacía, la cogió y comenzó a cargarla de tinta en el tintero, pero con tan mala suerte que se le cayó casi todo el tintero en la mesa del estudio de papá.

B. Juanito, con ganas de pasar un buen rato, entró en el despacho de su papá, a pesar de que se le había indicado que no lo hiciera. Una vez allí, y viendo la pluma vacía, comenzó a llenarla. El resultado, en este caso, es que se le cayó solamente una gota de tinta en la mesa del estudio de papá.

Posiblemente, el niño de 4-5 años responda que Pedrito se ha portado peor que Juanito, ya que el niño a esta edad solo tiene en cuenta el resultado final del acto. En este caso, si manchó mucho o poco la habitación, porque a estas edades aún no valoran la intencionalidad de los actos. Esta valoración corresponde a una respuesta clara de un fuerte realismo moral.

La moralidad heterónoma o realismo moral se apoya en el principio de autoridad, donde la noción de justicia se vincula a la obediencia a la autoridad, siendo una moral impuesta desde el exterior y la responsabilidad se juzga en función de las consecuencias materiales del acto.

Otra de las muchas investigaciones llevadas a cabo por Piaget (1932/1987) que puede servir de ejemplo para ilustrar algunas de las características de la moral heterónoma (desde los 5 hasta los 10 años), es la referida a la comprensión de la mentira. En sus estudios, el autor analizó las valoraciones de los niños entre los seis y los catorce años de edad sobre si es peor mentir a un adulto que a un niño.

Los niños pequeños respondieron firmemente que era peor mentir a un adulto. Cuando se les preguntó por qué, contestaron que los adultos saben cuándo una afirmación no es cierta. De igual forma, los niños pequeños consideran más grave contar a un adulto una mentira del tipo “vi un perro tan grande como una vaca” (porque eso no puede suceder en la realidad), que una mentira consistente como contar que le han puesto una buena nota en el colegio, aunque no haya sido cierto.

Por el contrario, los niños mayores, tendieron a contestar que a veces se hacía necesario mentir a los adultos, pero que era corrupto hacerlo con otros niños. Este es un ejemplo de moral autónoma, en la que, “la mentira es considerada mala, porque socava la confianza mutua y las relaciones humanas. Si no queremos que otros nos mientan, sentimos la necesidad de ser honestos nosotros también” (Kamii, 1988, p.3).

La moral autónoma o relativismo moral (de 11 años en adelante) está basada en el principio de igualdad, donde la noción de justicia es la forma superior de equilibrio de las relaciones sociales y la responsabilidad de los actos se juzga en función de las intenciones.

“La autonomía aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es suficientemente fuerte para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado;... la autonomía moral aparece cuando la mente considera necesario un ideal que es independiente de cualquier presión externa. Por lo tanto, no puede haber necesidad moral fuera de nuestras relaciones con los demás” (Piaget, 1987, p.196).

2.2.2. Los dilemas de Kohlberg y su aportación al desarrollo moral.

Kohlberg, que se inspira en la concepción del juicio moral de Piaget, realizó sus estudios sobre el razonamiento moral a través de entrevistas clínicas, desde las que investiga acerca del desarrollo moral.

Este autor realizó sus estudios mediante el planteamiento de una serie de dilemas en los que entraban en conflicto normas y valores de distinta naturaleza. Estos dilemas eran presentados, para su valoración, tanto a niños, como a adolescentes y a adultos. Uno de los dilemas más famosos es el “dilema de Heinz”. Se trata de un caso, donde el conflicto se plantea entre robar, una norma establecida social y jurídicamente, y el valor de la vida humana: el curar a una persona enferma.

“En Europa una mujer está próxima a la muerte por causa de un tipo muy especial de cáncer. Hay una medicina que los médicos piensan que podría salvarla. Es una forma de radio que ha descubierto recientemente un farmacéutico de la misma ciudad. La medicina es cara de fabricar, pero el fabricante la cobra diez veces más de lo que cuesta. Paga 200\$ por el radio y cobra 2000\$ por una pequeña dosis de medicina. Heinz, el marido de la enferma, pide dinero prestado a todos sus conocidos, pero sólo logra

conseguir unos 1000\$, la mitad de lo que cuesta. Le dice al farmacéutico que su mujer se está muriendo y le pide que se la venda más barata o que le deje pagarla más tarde. Pero el farmacéutico le dice “No, he descubierto la medicina y quiero ganar dinero con ella”. Heinz, desesperado, entra en la tienda y roba la medicina para su mujer. ¿Debería Heinz haber hecho esto? ¿Por qué?” (Delval, 2002, p.449).

Una vez analizadas las respuestas obtenidas ante las preguntas que formulaba, Kohlberg comprobó que es la estructura de la respuesta y no el contenido de esta lo que determina la madurez moral. Frente a los dos tipos de moralidad que defiende Piaget, Kohlberg llegó a la conclusión de que el desarrollo moral pasa por tres niveles generales, que denominó preconvencional, convencional y posconvencional. Cada uno de estos niveles puede dividirse, a su vez, en otras dos etapas diferentes. Al final, nos encontramos con una clasificación de seis estadios, por los que todos los individuos iríamos pasando de forma secuencial. El razonamiento preconvencional constituye el nivel más bajo de razonamiento moral. En este nivel, el bien y el mal se interpretan de acuerdo con recompensas o castigos externos. El razonamiento convencional constituye el segundo nivel. Los individuos se atienen a ciertos principios (internos), pero existen los principios de otros (externos), como los de los padres o las leyes sociales. El razonamiento posconvencional constituye el nivel más alto. En él, el individuo reconoce caminos morales alternativos, explora todas las opciones y luego decide de acuerdo a un código moral personal.

Hemos visto que existen coincidencias entre Piaget y Kohlberg. Pero consideramos interesante plantearse cuáles son las discrepancias y cuáles son los motivos de dichas diferencias.

Existen tres diferencias básicas que definen sus teorías (De caso et al., 2009):

1. Piaget considera que la moralidad autónoma se sitúa a partir de los 10 años, mientras que Kohlberg la retrasa hasta aproximadamente los 16 años.
2. Para Piaget la moral heterónoma es considerada como una moralidad de respeto, mientras que para Kohlberg es entendida como algo más pragmática relacionada con la evitación y el castigo.
3. Kohlberg propone una moralidad intermedia, que es la moralidad convencional, que no se basa en criterios autónomos personales, sino en la identificación con la moralidad de la sociedad.

Podemos considerar su teoría como una evolución y mejora de la teoría de Piaget, ya que Kohlberg complementa, enriquece y extiende dichos análisis, siendo estas dos teorías complementarias (Goñi-Grandmontagne, 1988).

A su vez, esta teoría dio lugar a debates, investigaciones y críticas (Lapsley, 2005; Nucci, 2004; Smetana, 2005). Algunas de las más frecuentes señalan que el autor se ha centrado más en el estudio del pensamiento que en el de la conducta moral o en la interacción entre ambos (ver, por ejemplo, Santrock, 2006).

Para algunos expertos en psicología del desarrollo, la calidad de las investigaciones de Kohlberg es discutible, y consideran que debería prestarse más atención a la forma en la que se evalúa el desarrollo moral (King y Mayhew, 2002; Thoma, 2002). Así, por ejemplo, James Rest y colaboradores (Rest, 1986; Rest, Narváez, Bebeau, y Thoma, 1999) afirman que deberían emplearse métodos variados para recolectar datos sobre el pensamiento moral, en vez de basarse solo en un único método en el que se pide a los individuos que reflexionen sobre dilemas morales hipotéticos.

Rest señaló las dificultades que surgen al puntuar las historias empleadas por Kohlberg y desarrolló su propio método de medida del desarrollo moral, denominado “Prueba de definición de criterios” (Defining Issues Test). Con él se intenta determinar qué criterios morales resultan de importancia crucial para los individuos en una situación concreta. Para Rest, este método posee una mayor validez y fiabilidad que el método de Kohlberg a la hora de evaluar el pensamiento moral (Rest, et al., 1999).

Por último, según algunos investigadores y teóricos, resulta importante diferenciar entre el razonamiento moral y el razonamiento convencional social, una distinción que, en su opinión, Kohlberg no estableció de forma adecuada (Helwig y Turiel, 2004; Smetana, 2005; Smetana y Turiel, 2003; Turiel, 1998, 2003, 2005). Abordaremos este punto con más detalle en el siguiente apartado.

2.2.3. Los dominios de Turiel.

Turiel se inicia como investigador junto a Kohlberg (Kohlberg y Turiel, 1971) e insiste en que el razonamiento moral de los niños está mucho más desarrollado de lo que señalaban los modelos anteriores. Según este autor, los niños ya manifiestan una comprensión mucho mayor de los dilemas morales, y reconocen límites en el poder de la autoridad, por lo que juzgan de forma crítica.

Los hallazgos de sus investigaciones muestran que los sujetos en edades en torno a los 6 y 17 años de edad discriminan entre dos tipos de reglas, y que la forma de razonamiento social convencional cambia con la edad (Turiel, 1983).

Las normas convencionales regulan, organizan y constituyen prácticas sociales y son típicamente arbitrarias. Se refieren a las costumbres consideradas específicas de cada individuo o sociedad. A menudo se hace una distinción adicional común entre las normas

convencionales (el modo de vestir o el trato social) que son constitutivas de algunas conductas (sociales) y las normas convencionales que simplemente regulan las conductas (sociales) preexistentes (convenciones de saludo, reglas de etiqueta, normas de tráfico, etc.).

Las normas morales (al menos las prototípicas), son aquellas consideradas como objetivamente válidas y universalizables, no arbitrarias. Son asuntos referidos a los derechos y bienestar de las personas, de modo que se tratan temas como la justicia, mentir, robar o matar (Turiel, 1983, 2006).

Las investigaciones iniciales sobre la diferenciación de los dominios muestran que los niños consideran que el daño físico, el daño psicológico y la imparcialidad o justicia constituyen acciones morales (Turiel, 1983).

Además, los niños y adolescentes juzgan que los problemas morales son obligatorios y no contingentes a la existencia de reglas o consensos, que no pueden basarse en los dictados de una autoridad, ni pueden validarse por la práctica común de un grupo o cultura. Los niños (alrededor de los cuatro años), según Turiel, son capaces de diferenciar las normas y reglas sociales de aquellas obligaciones morales que pretenden tener validez universal.

Otra matización de la aportación de Turiel es que la comprensión por parte de los niños de los asuntos morales y sociales está muy influida por los contextos y las experiencias personales, de modo que la comprensión que se tiene en los temas referidos a asuntos morales podría proceder de las interacciones sociales, mientras que la comprensión en los asuntos sociales provendría de experiencias sociales, donde un contexto muy influyente sería la cultura. Y es ahí, donde las convenciones sociales podrían variar de una cultura a otra, aunque todos los niños diferenciarían entre los asuntos morales y sociales, a la misma edad aproximadamente en todas las culturas.

Así, la propuesta de Turiel (1983) sugiere que el niño interpreta y organiza las experiencias sociales en tres dominios conceptuales diferenciados: el personal, el de las convenciones y el de la moral.

1. **Dominio Moral.** Este dominio hace referencia a las obligaciones que pretenden tener validez universal. Está relacionado con los “principios” obligatorios que señalan qué tipo de acciones deben ser evitadas para no afectar el bienestar físico o emocional del otro.
2. **Dominio Social.** El dominio social está orientado a un mayor conocimiento específico, demandando una capacidad de comprensión contextual y una mayor flexibilidad para reconocer las normas y las reglas sociales. Los juicios sociales incluyen referencias al funcionamiento del grupo, los roles y funciones que deben tener sus miembros y las reglas o rituales que deben seguir sus integrantes para pertenecer a ellos (Turiel, 1983). Los niños y adolescentes consideran que las uniformidades y regulaciones que sirven a la coordinación y funcionamiento social son problemas convencionales. Las justificaciones tanto de los niños como de los adolescentes, se basan en el entendimiento de la organización social, incluyendo el rol de la autoridad, las costumbres y la coordinación social (Turiel, 1998).
3. **Dominio Personal.** Lo personal se refiere a la serie de acciones que el individuo considera que pertenecen fundamentalmente a sí mismo y que, por lo tanto, se hallan fuera del área de la regulación social justificable. Estas acciones no son ni correctas ni incorrectas sino preferentes o alternativas (Nucci, 2003).

Nucci (2003) investigó la diferenciación de los dominios propuestos por Turiel. Según este autor, tanto los niños como los adultos son capaces de diferenciar cuestiones de tipo social y moral. Desde edades muy tempranas (el nivel de edad más temprano son los dos años y medio) las personas somos capaces de considerar que las normas morales son independientes de las normas sociales y que son generalizables a todas las situaciones y contextos. Igualmente, los individuos justifican las normas morales en términos del daño o la injusticia que puedan causar determinadas acciones. Esta comprensión de lo moral se contrapone a los juicios y valoraciones emitidos por los individuos cuando se refieren a lo social. Las convenciones sociales se entienden como reglas obligatorias solo dentro de ciertos grupos o sistemas sociales, sin que puedan proponerse como universales, ni obligatorias para todos los individuos independientemente de sus contextos de aplicación.

Este autor sugiere diferenciar, las situaciones morales y sociales en los siguientes términos. En el caso de las situaciones morales, los niños las experimentan en relación con un daño producido a otro, que bien puede ser físico o emocional, y se expresan con un alto contenido emocional. En estas situaciones, los sujetos intentan reparar las relaciones sociales a través de la apología directa del acto realizado, mediante un esfuerzo de restitución, o mediante el simple cese de la conducta. Por su parte, las transgresiones de las normas sociales, provocan poca emoción y despiertan en los compañeros respuestas de molestia o intentos de restaurar la conformidad a través de la ridiculización (ver Nucci, 2003).

2.2.4. Aportaciones recientes al estudio del pensamiento moral.

Durante los últimos años, los estudios de Elliot Turiel y sus colaboradores sobre el juicio de los niños y el razonamiento sobre las transgresiones de normas han revelado grandes aportaciones. La primera de ellas es que, incluso los preescolares, hacen sutiles distinciones entre normas morales y convencionales y que, con la edad, los niños son capaces de justificar sus juicios, considerando que las transgresiones morales son más graves que el incumplimiento de normas convencionales (Killen y Smetana, 2014; Smetana, 2006; Turiel, 1983, 2006; Turiel y Dahl, 2016).

Sin embargo, hay que hacer dos advertencias. Primero, las técnicas de entrevista tienen sus límites cuando se trata de investigar la comprensión de las normas por parte de los niños más pequeños. Y en segundo lugar, se centran en el conocimiento de los niños sobre las normas (prevalecientes) y no evalúan directamente la comprensión que los niños tienen de las mismas (Schmidt y Rakoczy, 2017). En este sentido, la comprensión de la norma puede evaluarse de manera más convincente mediante situaciones experimentales consistentes en la práctica espontánea de las normas por parte de terceros (Schmidt y Rakoczy, 2017).

Rakoczy, Warneken y Tomasello (2008), evaluaron la comprensión de las normas en juegos de reglas cooperativas simples, basadas en reglas convencionales. En este estudio, un modelo adulto enseñaba a los niños cómo comportarse en un contexto concreto y cómo no hacerlo (i.e., juego llamado Daxing). Se utilizó un tablero con un agujero en un extremo, un bloque de construcción, un palillo de madera y un trozo de madera que se podían juntar para formar un rastrillo o un bate.

Para jugar correctamente había que juntar las piezas de madera para formar un bate, poner el bloque de construcción en el tablero y empujar el bloque de madera hacia el agujero. Por el contrario, la manera incorrecta de jugar era levantando el tablero por un lado para que el bloque de madera se deslizara por el agujero.

A continuación, un tercer personaje se introducía en la situación experimental. Concretamente, aparecía una marioneta que manifestaba su intención de participar en el juego. La acción realizada por la marioneta consistía en la que el adulto había definido previamente como no adecuada y se evaluó la respuesta de los niños ante este incumplimiento de las normas constitutivas² del juego. Los niños de tres años protestaron y criticaron al títere, a menudo utilizando un lenguaje normativo (“esto está mal, hay que hacerlo así”). Los niños de dos años mostraron el mismo patrón de comportamiento de respuesta, pero usaron un lenguaje menos normativo.

Este estudio proporcionó la primera evidencia de que los niños desde edades muy tempranas entienden que las normas constitutivas establecidas tienen consecuencias para las partes que participan en actividades sujetas a estas normas. Además, la aplicación desinteresada, por parte de los niños sugiere que tienen cierta comprensión de la norma, ya que las aplicaron a otros participantes del juego.

Rakoczy, Brosche, Warneken y Tomasello (2009) dieron seguimiento a este primer estudio y examinaron más de cerca la comprensión de los niños pequeños acerca de la relatividad contextual de las normas convencionales. El estudio utilizó como escenario de evaluación el mismo juego simple (Daxing) creado para la investigación anterior. La diferencia fue que, en esta ocasión, la acción se prescribió espacialmente.

² Las reglas constitutivas, regulan, organizan y constituyen prácticas sociales y son típicamente arbitrarias. Se refieren a las costumbres consideradas específicas de cada individuo o sociedad

En otras palabras, había que utilizar un objeto familiar (una esponja) con un uso familiar (limpiar) en un lugar A (sentado en el suelo), pero no en el lugar B (en una mesa), ya que en el contexto B la esponja era utilizada como un dado. De nuevo, el títere, utilizó el objeto de forma incorrecta, ya que cuando se encontraban en el lugar A utilizaba la esponja como un dado. Los participantes también fueron niños de 2 y 3 años. Se encontró que, desde los 3 años de edad, los niños entendían la relatividad de estas reglas del juego, pues sancionaron las transgresiones de terceros solo cuando la acción era incorrecta en un contexto dado (B).

Estos resultados sugieren que los niños, desde los tres años son capaces de aplicar las reglas en un contexto específico. Esto es importante, porque la esencia de las reglas constitutivas es que ellas, y sus normas relacionadas, existen solo dentro del contexto de ciertas prácticas culturales. De hecho, incluso las normas no arbitrarias, como las morales, pueden ser relativas al contexto en ciertas ocasiones. Por ejemplo, “está bien dañar a alguien en un combate de boxeo (donde los oponentes tienen una razón para dañar a otro), aunque por lo general esté prohibido hacer daño a alguien sin ninguna razón” (Schmidt y Rakoczy, 2017, p.5).

Schmidt, Rakoczy y Tomasello (2012) investigaron cómo los niños de tres años entienden el alcance social de las normas convencionales, morales e instrumentales. El primer factor fue la afiliación de grupo del violador de la norma, por lo que estas violaciones fueron realizadas por un títere que era miembro o no de su mismo género (endo o exogrupo).

El segundo factor fue el tipo de violación de la norma presentada. Hubo trasgresiones que consistían en la destrucción de la propiedad de otra persona (causando daño), lo que la calificó, de acuerdo Shweder, Much, Mahapatra y Park (1997) o Turiel (1983, 2002), como transgresiones de las normas morales, y hubo violaciones de normas

arbitrarias en las que un títere jugaba a un juego de manera diferente, pero igualmente posible (normas convencionales e instrumentales), donde no se utilizaba los medios necesarios para un determinado fin.

Los niños no trataron todas las trasgresiones de las normas por igual: para las trasgresiones convencionales de las normas, criticaron a un miembro del mismo género más que a uno externo, pero en las trasgresiones morales e instrumentales, los niños protestaron igualmente contra los violadores tanto del mismo género como del otro (endo y exogrupo). Esto sugiere que los niños reconocen que las normas convencionales se limitan en alcance a los miembros del propio grupo, mientras que entienden que existe un alcance mucho más amplio para las normas morales e instrumentales.

Recientemente, ha habido un florecimiento de la investigación en el área de las actitudes entre los grupos de género. Es decir, se ha examinado cómo los niños juzgan las trasgresiones morales y convencionales que ocurren cuando las víctimas son miembros del mismo género de los personajes implicados en la acción o del género opuesto.

Mulvey (2016) se encargó de estudiar si las valoraciones de los niños sobre los incumplimientos de normas convencionales y morales se veían afectadas por variables sociales (el género de los personajes implicados en la acción) o contextuales (existencia de una figura de autoridad). En concreto, un grupo de niños de entre 3 y 8 años de edad juzgaban cómo de correcto/incorrecto era que personas o de su mismo género (endogrupo) o del otro (exogrupo) infringieran normas convencionales (p.e., rodar una pelota de béisbol en lugar de tirarla a otro niño o sostener un libro al revés mientras leía con otro niño) o morales (p.e., dar un empujón a otro o golpear a otro). Asimismo, en todas las ocasiones, se pidió a los niños que valorasen esas acciones dos veces: una pensando que la profesora las había presenciado y otra, en la que no las hubiese visto.

Encontraron que los niños de entre 3 y 8 años de edad consideraban menos graves los incumplimientos de las normas morales cuando se realizaban a miembros del otro género (exogrupo), ya que la preferencia endogrupal asociada al género es especialmente fuerte entre los niños más pequeños. Además, gracias a este estudio se concluyó que, en ausencia de una figura de autoridad, los niños pequeños juzgan de forma más aceptable las trasgresiones morales y convencionales en víctimas de miembros de un grupo externo que en las trasgresiones de una víctima de su mismo grupo.

El sentido común y muchas investigaciones sugieren que la información sobre las posturas intencionales (por ejemplo, lo que alguien pretendía) puede influir en la evaluación normativa de las acciones (Rakoczy y Schmidt, 2013). Las investigaciones actuales sugieren que incluso los niños razonan de esa manera, penalizando de forma más contundente las acciones intencionadas que las acciones involuntarias (Giffin y Lombrozo, 2015). Una dimensión en la que las normas convencionales y morales difieren es cuando los adultos tienen en cuenta la libertad de un agente para otros aspectos de la intencionalidad en la evaluación de la norma. Por ejemplo: “si un jugador de fútbol no puede llegar al balón con la cabeza y usa la mano en su lugar (ya sea una acción refleja o bien intencionada) el árbitro hará sonar el silbato en cualquier caso, de acuerdo a las normas constitutivas del juego” (Schmidt y Rakoczy, 2017, p.10).

Sin embargo, cuando un jugador de fútbol ha causado una lesión grave a otro jugador, ya sea de manera involuntaria o intencionada, el árbitro hará sonar el silbato en ambos casos, pero “evaluaremos la situación de manera diferente en términos morales, es decir, en caso de daño involuntario será un acto mejor valorado que si se hace de manera intencionada” (Schmidt y Rakoczy, 2017, p.11).

Desde un punto de vista ontogénico, parecen desarrollarse formas básicas de intencionalidad compartida a partir del segundo año de vida, por lo tanto se considera interesante continuar profundizando en el estudio de este tema.

3. La moralidad en el deporte y en el juego

El deporte ha sido considerado como un instrumento y un medio adecuado para conseguir y transmitir valores de desarrollo personal y social (p.e., superación, integración, respeto a las personas) y a sus diferentes capacidades (tolerancia, cooperación, *fairplay*, cumplimiento de normas, etc.). A la vez, en el deporte se dan comportamientos antisociales, tales como: el juego sucio, la agresión, las trampas y los engaños (Lee, Whitehead, Ntoumanis, 2007; Ponseti, et al., 2012).

Diversas investigaciones se han interesado en comprobar si el deporte influye en las características personales de sus practicantes: actitudes, personalidad o carácter. Algunas autoras argumentan que la cooperación, el altruismo y el compartir son comportamientos sociales alentados a través de los deportes de equipo o deportes colectivos. Cooper (1982), expone que las relaciones entre los miembros de los equipos mediatizan en contra del egoísmo y promocionan una base de comportamiento altruista. Armstrong (1984) analizó las escuelas de primaria de Inglaterra y de Estados Unidos, donde el deporte juega un papel importante dentro del currículum escolar y concluyó que el deporte favorece la adquisición de valores tipo, el trabajo en equipo o el *fairplay*.

Por otra parte, los críticos del deporte contemporáneo utilizan con frecuencia el tema de la agresión en el deporte. Algunos autores han argumentado que “el nivel de agresión relativamente controlado que supone el deporte provee una salida socialmente aceptable de instintos agresivos o la salida de ciertas frustraciones” (Palou et al., 2007, p.16).

Hahm (1990), propuso comparar el razonamiento moral entre estudiantes universitarios, estudiantes universitarios especializados en Educación Física y estudiantes deportistas en Estados Unidos. Los resultados mostraron que los especialistas y los deportistas tuvieron puntuaciones significativamente más bajas que los otros estudiantes universitarios respecto a tres valores universales (honestidad, responsabilidad y justicia). Por lo tanto, este estudio concluyó que los otros estudiantes tienen un pensamiento moral más elevado que los estudiantes deportistas o especialistas (Hahm, 1990).

Asimismo, Brown (1993), demostró a través de una investigación en el ámbito escolar que, a mayor experiencia deportiva, los participantes mostraban mayor orientación hacia la victoria o hacia la superioridad ante el contrario y peor conducta deportiva. Se observó que los participantes con mayor nivel de razonamiento moral en la vida real, mostraban una mejor conducta en la pista de juego.

“El desarrollo moral de los deportistas jóvenes se debilita cuando observan comportamientos antideportivos de compañeros o deportistas profesionales que, mediante trampas, engaños, dopaje o comportamientos violentos, intentan conseguir el éxito a cualquier precio” (Palou, et al., 2007, p. 17).

Existe, por tanto, un estado de opinión lo suficientemente generalizado en que se asume que la deportividad se va perdiendo en el deporte infantil y juvenil (Palou et al., 2007, p. 17) Pese a la importancia del tema, no es hasta la década de los noventa cuando empiezan a hacerse estudios empíricos sobre la deportividad en el deporte escolar, analizando los valores, actitudes y comportamientos que transmite el deporte (Cruz, Boixadós, Valiente y Capdevila, 1995; Lee, 1993).

En la misma línea van las conclusiones del trabajo de Gürpınar (2014). A medida que aumenta la edad en alumnado de Secundaria y Bachillerato las decisiones morales son más laxas. A su vez, éstas son más laxas en chicos que en chicas y en chicos que practican deporte frente a los que no tienen contacto con él.

Mouratidou (2016), en su estudio sobre competencia moral de diferentes deportistas, encontró que los atletas de deportes individuales y de poco contacto presentaban mayor competencia moral que los de los deportes de contacto.

El trabajo de Bermejo, Borrás, Haces y Ponseti (2018) centrado en practicantes de fútbol, muestran un comportamiento antisocial más extendido entre varones y cómo el engaño se acepta progresivamente en el fútbol (correlaciona con el factor victoria), influido por la observación de comportamientos antideportivos de profesionales.

Cuando nos centramos en los conceptos de juego limpio y deportividad, Boixadós y Cruz (1995) han venido utilizando en su trayectoria investigadora una definición de *fairplay* operativa, adaptada de las propuestas por Lee (1996), en las que el *fairplay* se refiere a:

“Los comportamientos particulares caracterizados por el principio de justicia para todos, en los cuales no existe la tentativa de ganar una ventaja injusta sobre el adversario ni intencional ni fortuitamente, y la deportividad se entiende como la muestra sistemática y consistente de *fairplay* en distintas situaciones” (Cruz, Boixadós, Valiente y Torrogosa, 2011, p.7).

Según Arnold (1986), hay tres posiciones con respecto a la relación entre la participación en la práctica deportiva y el desarrollo moral de los jóvenes: la positiva, la negativa y la neutral. Desde finales del siglo XIX, diferentes autores (como Thomas Arnold o Pierre de Coubertin) han señalado que el deporte es un marco positivo para mejorar la

educación social y moral de los jóvenes mediante el desarrollo de valores sociales "deseables".

En realidad, el espíritu deportivo se considera como un valor que se deteriora progresivamente en los deportes escolares. Sin embargo, este dictamen se basa únicamente en datos de carácter anecdótico. Devereux (1978) y Underwood (1978), entre otros, han señalado que los modelos deportivos profesionales se implementan en los deportistas escolares, impidiendo el juego espontáneo de los niños y mejorando los comportamientos opuestos al juego limpio. Por lo tanto, "el deporte escolar sería un escenario negativo para desarrollar el desarrollo social y moral en la infancia" (Cruz, et al., 1995, p.353).

Según Cruz y colaboradores (1995, p. 395): "El deporte es una actividad neutral. Su impacto en el desarrollo moral de los jóvenes dependerá de las direcciones que tomen los organizadores de las competiciones deportivas juveniles y las personas significativas del niño".

Según esto, autores como Berlage (1982), Jones y Pooley (1982) han señalado que los valores culturales o subculturales son cruciales para los valores desarrollados en los entornos deportivos. Además, Lee y Coock (1990), concluyeron que:

"El examen de los valores culturales y subculturales, tanto en la cancha como fuera del deporte, sería un área de investigación fructífera para identificar algunas influencias importantes sobre la conducta de los niños en el deporte de competición en diferentes sociedades y en diferentes grupos sociales." (p. 9).

Estudiando la deportividad, han existido muchos intentos de evaluarla mediante herramientas psicométricas. Vallerand y Losier (1994), propusieron un enfoque psico-social, afirmando que era necesario definir el concepto de deportividad y proporcionar una definición operativa basada en la propia experiencia de los propios deportistas, desarrollando el Multi-dimensional Sportpersonship Orientations Scale o MSOS (Vallerand, Brière, Blanchard, y Provencher, 1997).

El MSOS demostró las raíces psico-sociológicas de la deportividad, identificando cinco factores: a) compromiso con la participación; b) respeto por las convenciones sociales; c) respeto a las reglas y a los árbitros y jueces; d) respeto a los adversarios; y e) relación negativa con el deporte, siendo este último el único factor “negativo” resultante.

Hasta ahora, la mayor parte de escalas y cuestionarios utilizados, como por ejemplo el MSOS o el EAF (Escala de Actitudes de *Fairplay* de Boixadós y Cruz, 1995) estudiaban fundamentalmente la disposición al juego limpio, e incluían, en algunos casos y de forma parcial o secundaria, la disposición a la utilización de estas conductas “negativas” desde un punto de vista ético o moral.

Ponseti et al. (2012), elaboran un cuestionario fiable y válido para estudiar la disposición a llevar a cabo engaños, trampas, y a utilizar la astucia para obtener ventaja en la práctica deportiva. Estos autores consideran que este cuestionario no solo debería ir dirigido a averiguar la disposición moral o ética de los jugadores, sino que “también debería ser usado para estudiar hasta qué punto las tácticas y los entrenamientos a los que se ven sometidos, pueden influir para que este tipo de conductas puedan verse deseables por parte de los deportistas” (Ponseti et al., 2012, p. 79).

Además, señalan la importancia de averiguar si estas actitudes se viven como transgresiones morales, o se consideran como pertenecientes a otro tipo de categoría de valores, acercándolas más a las acciones propias del juego, y a la vez separándolas de otro tipo de comportamientos como las agresiones o las infracciones claras del reglamento.

Sin embargo, a pesar de ser un tema de tanta importancia, en la actualidad quedan muchos interrogantes por resolver. Se necesitan más investigaciones para examinar si se pueden generalizar descubrimientos tan importantes como, por ejemplo, la afirmación de que: “el grado de implicación en deportes de mediano contacto, como el fútbol, tiene un impacto negativo en el funcionamiento moral, donde el juicio moral, la intencionalidad y el comportamiento fueron examinados como índices de funcionamiento moral” (Cecchini-Estrada, González-González de Mesa y Montero-Méndez, 2008, p. 11).

Por este motivo, nuestra investigación está basada en una temática que necesita ser estudiada con profundidad para poder determinar si realmente el contacto con el deporte hace relativizar ciertas acciones o trasgresiones que en otro contexto serían penalizadas de manera incuestionable.

En este caso, hemos realizado una investigación de carácter evolutivo destinada a profundizar en el razonamiento moral durante la infancia. Para ello, se ha empleado una metodología basada en las entrevistas clínicas piagetianas (ver Delval, 2001). Los participantes tenían que valorar cuatro historias diferentes en las que un personaje hacía daño a otro (transgresión moral), con idénticas consecuencias en todos los casos. En algunas de ellas, la acción era intencional y, en otras, accidental. Del mismo modo, en unos casos la trasgresión moral se producía en el contexto de una situación deportiva (fútbol) y en otros, en una situación lúdica. La tarea de los participantes consistió en juzgar la adecuación de esas acciones, argumentando sus respuestas.

Capítulo 3: Investigación empírica

1. Objetivos e Hipótesis

El objetivo general de este estudio consiste en analizar, desde una perspectiva evolutiva, el efecto que los contextos de juego y deporte tienen en los juicios infantiles acerca de las trasgresiones morales intencionadas y accidentales, valorando a su vez la influencia en dichos juicios de su contacto previo con el fútbol.

Más específicamente pretendemos comprobar, en primer lugar, que los escolares distinguen entre las acciones intencionales y las accidentales. Teniendo en cuenta la investigación previa (Schmidt y Rakoczy, 2017), que indica que incluso los preescolares son capaces de realizar esta diferenciación en determinado tipo de situaciones, esperamos que incluso los participantes de menor edad juzguen como peores las actuaciones intencionadas que las no intencionadas, independientemente del contexto en el que se produzcan, del grupo de edad y también de su contacto previo con el fútbol.

Nuestro segundo objetivo específico es evaluar si el contexto en el que se produce el incumplimiento de la norma moral tiene algún efecto en las valoraciones de los participantes. En concreto, y teniendo en cuenta los resultados de los trabajos previos acerca de la relación entre el deporte y el desarrollo moral (como los de Cecchini-Estrada et al., 2008), se espera que en el contexto de deporte los niños sean más transigentes: que juzguen menos negativamente las transgresiones realizadas en el fútbol que las ocurridas durante el juego. Además, se espera que esta influencia aumente a medida que lo hace la edad de los participantes y su contacto previo con el fútbol.

Finalmente, se va a explorar el efecto del contexto en las evaluaciones infantiles acerca de las transgresiones morales no intencionadas, dado que son escasos los trabajos al respecto. Partiendo de la premisa de que es una acción accidental, se espera que el contexto no afecte a las respuestas infantiles y se valore de forma similar tanto en las situaciones de juego como en las de deporte, independientemente de la edad de los participantes y de su contacto previo con el fútbol.

2. Método

2.1. Participantes

En este estudio han participado 147 escolares de toda la etapa de Educación Primaria (68 niñas y 79 niños), sin dificultades de aprendizaje ni adaptación escolar. Todos ellos tenían el castellano como primer idioma y estaban escolarizados en un colegio concertado situado en la periferia de una capital de Castilla y León, donde se imparte Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. La información proporcionada por el centro indicaba que los niños pertenecían a un nivel socio-económico medio-bajo.

Los participantes se distribuyeron en 3 grupos, en función de su edad. El primer grupo estaba compuesto por 20 niños y 27 niñas de primer ciclo de educación primaria, con edades comprendidas entre los 6 años y 2 meses y los 8 años y 11 meses ($M=7$ años y 2 meses; $DT=8.32$ meses). El segundo grupo estaba formado por estudiantes de segundo ciclo de educación primaria: 21 niños y 29 niñas y sus edades oscilaban entre los 9 años y 10 meses y los 11 años y 2 meses ($M=9$ años y 4 meses; $DT=7.91$ meses). Por último, el tercer grupo incluía a 27 niños y 23 niñas de tercer ciclo de educación primaria. Sus edades iban de los 10 años y 4 meses y los 13 años ($M=11$ años y 5 meses; $DT=7.85$ meses).

Antes de iniciar la recogida de los datos, la dirección del centro educativo fue debidamente informada de los objetivos y del procedimiento que se iba a llevar a cabo en esta investigación. Desde el equipo directivo no se consideró necesario pedir una autorización específica a los padres o tutores, puesto que ya contaban con un permiso de carácter genérico. Únicamente participaron los alumnos que, disponiendo de dicho permiso, quisieron hacerlo voluntariamente.

2.2. Materiales y procedimiento

En este trabajo se utilizó una serie de diapositivas en forma de historia a través del programa informático “Power Point”. Se utilizaron cuatro historias diferentes en las que un personaje hacía daño a otro (transgresión moral) con idénticas consecuencias en todos los casos. Los escenarios en los que ocurrían estas historias fueron contextos lúdicos y deportivos. La decisión de seleccionar esta trasgresión moral y no otra, como podía haber sido el engaño, es porque ha sido ampliamente estudiada en la literatura. Además, se ha comprobado que todos los niños desde edades muy tempranas, incluso a partir de los dos años, ya comprenden que hacer daño a otro es un acto no tolerable desde el punto de vista moral (ver Vaish, Missana y Tomasello, 2011).

En todas las historias aparecieron dos personajes que coincidían con el género y edad aproximada del participante. Es decir, cuando el escolar era una niña, los personajes fueron dos chicas y viceversa. La razón de haberlo hecho de esta manera es que este estudio no pretende analizar la influencia del género en las valoraciones de los escolares, aunque es una línea de investigación que no descartamos en un futuro.

Las cuatro historias que se presentan tienen como finalidad principal comprobar si realmente los niños distinguen entre acciones intencionadas y no intencionadas y ver si el contexto influye en sus valoraciones (ver Giffin y Lombrozo, 2015). Los contextos que hemos querido analizar son el juego, en concreto el juego de la Araña³ (todos los participantes del estudio estaban familiarizados con este juego) y el segundo contexto ha sido deporte, en concreto el fútbol.

³ La araña es un juego cuya regla primaria es cazar y evitar ser cazado. En él se distinguen dos equipos: las arañas y las moscas. El campo se divide en dos partes. La línea divisoria entre estos dos campos marca el espacio por el que las arañas pueden desplazarse. Las moscas deberán pasar de un lado al otro intentando evitar ser pilladas. Las arañas deben pillar a las moscas cuando estas intenten pasar.

De modo adicional, hemos querido comprobar si el contacto que cada escolar tiene con el fútbol, influye en los juicios y valoraciones de cada una de las acciones presentadas, ya que se ha demostrado que el contacto con el deporte, relativiza el desarrollo moral (ver Palou, et al., 2007, Cecchini-Estrada et al., 2008 y Bredemeier, Shields y Shields, 2010).

Se presentaron cuatro historias: (i) un juego donde se produce una zancadilla intencionada; (ii) un juego donde se produce una zancadilla no intencionada; (iii) un contexto deportivo, donde se produce una zancadilla intencionada; (iv) y una situación deportiva, donde se produce una zancadilla no intencionada.

Antes de comenzar con la recogida de datos, se realizó una prueba piloto con 15 escolares para validar y reajustar pequeños detalles de las tareas. Como consecuencia se grabaron las historias para controlar que las condiciones de presentación se mantuviesen constantes a lo largo de la entrevista y se ajustó la duración de las presentaciones para que las cuatro historias durasen lo mismo (entre uno y dos minutos). Además se modificaron los ejemplos de la tarea de entrenamiento, ya que consideramos que los ejemplos finalmente usados eran más idóneos que los anteriores, puesto que en alguna ocasión, los niños más pequeños justificaban las acciones de la tarea principal con lo sucedido en la tarea de entrenamiento, a pesar de ser totalmente independiente.

Para cada uno de los participantes del estudio, se hicieron entrevistas semi estructuradas basadas en el método clínico piagetiano. En cada una de las entrevistas, además de las preguntas establecidas (que se detallan más adelante en este apartado), se formularon todas las preguntas adicionales que fueron necesarias para precisar las respuestas de los niños. Se cuidó el lenguaje utilizado, adoptando un lenguaje neutral y dando unas instrucciones claras que ayudasen al niño a entender correctamente el procedimiento del estudio.

Se trató de un diseño de carácter evolutivo transversal, donde la recogida de datos se realizó entre febrero y abril de 2018. La recogida de los datos se desarrolló durante el horario lectivo dentro del centro escolar, concretamente en la asignatura de Educación Física, por estar la investigación estrechamente relacionada con la misma. Antes de comenzar con la recogida, los entrevistadores estuvieron acudiendo a las clases de Educación Física durante dos semanas, con el objetivo de que tanto el alumnado como el profesorado se familiarizasen con la presencia de miembros desconocidos y externos al centro.

Se habilitó una sala para poder realizar las entrevistas cerca del gimnasio. Los escolares fueron entrevistados de manera individual, por lo que en la sala únicamente se encontraban el niño al que se le iba a hacer la entrevista en ese momento, que se sentaba en una silla frente al ordenador, y las dos personas encargadas de realizar la entrevista.

Se utilizaron unas hojas de respuesta para anotar por escrito las respuestas de los participantes. Igualmente, se empleó una grabadora de audio en la que quedaron registradas las sesiones para su posterior transcripción y análisis. Uno de los investigadores se encargaba de dirigir la entrevista y formular las preguntas. La labor del segundo consistía en comprobar la grabadora y anotar todas las respuestas de los niños en los protocolos. Cada una de las entrevistas tenía una duración aproximada de diez minutos.

Una vez que el niño se acercaba al aula, se sentaba al lado de los investigadores y se le realizaba una serie de preguntas para que se familiarizase con ellos. Por ejemplo se le preguntaba al escolar su nombre y se entablaba una conversación acerca de sus preferencias *¿Qué te gusta hacer?, ¿Qué estabas haciendo en clase ahora?* (ver Apéndice A).

A continuación, se les preguntaba, su fecha de nacimiento, si tenían o no hermanos y también se les hacía preguntas para saber si tenían contacto con el fútbol o lo practicaban, fuera del colegio, como por ejemplo *¿Realizas algún deporte?, ¿tu familia practica deporte?...*

Una vez contestadas estas preguntas, se explicaba a los participantes el funcionamiento de la escala tipo Likert que tenían que utilizar durante la tarea (ver Apéndice B)

Para responder a las preguntas que vamos a hacerte vamos a utilizar esta hoja con caras que representan a niños/as [decir niño o niña en función del género del participante] que se han comportado bien o mal. Puedes elegir esta carita si el niño/a se ha portado muy bien; esta si se ha portado bien: esta si se ha portado un poco bien. Puedes elegir esta si se ha portado un poco mal: esta si se ha portado mal o esta si se ha portado muy mal, ¿ves? [Señalar caras] (Ver Apéndice 1)

Vamos a hacer una prueba para ver cómo se usan las caras.

Se decidió utilizar una escala tipo Likert de seis valores, basándonos en otros estudios recientes sobre el desarrollo moral con niños entre 3 y 8 años de edad (por ejemplo, Mulvey, 2016). Seguidamente se les formulaba un par de preguntas de entrenamiento o práctica, para que se familiarizarasen con el uso de la misma y comprobar así que habían comprendido las instrucciones. En concreto, se les presentaron dos ensayos de entrenamiento: una acción moralmente inadecuada (dar una patada a otra persona) y otra moralmente aceptable (compartir comida). Las instrucciones dadas durante la entrevista con las historias de la tarea de entrenamiento presentadas a los escolares fueron las siguientes (ver Apéndice C):

Ahora voy a contarte unas historias sobre unos niños/as y tú tienes que contestar lo que piensas sobre ellas. No hay respuestas buenas ni malas. Lo importante es que nos digas lo que tú piensas, ¿vale? Vamos a utilizar la hoja con las caritas. Recuerda las caritas representan a niños que se han portado muy bien, bien, un poco bien, un poco mal, mal o muy mal, ¿ves? Vamos a hacer una prueba para ver cómo se usan las caras.

Juan/Marta está jugando con su amiga Pedro/Paula. Discuten y Juan/Marta da a una patada a Paula. ¿Cómo se ha portado Marta? ¿Por qué?

Mario/María estaba en el recreo sin su bocadillo, porque se le había olvidado, pero su amiga Iván/Inés se da cuenta y la da medio bocadillo. ¿Cómo se ha portado Iván/Inés? ¿Por qué?

¡Lo has hecho muy bien! Ahora vamos a hablar de otros/as niños/as

Como se ha comentado anteriormente, esta fase sirvió para familiarizar a los niños con el manejo de la escala y asegurarse de que los niños diferenciaban entre acciones buenas o malas, desde el punto de vista moral. Por lo tanto, estas respuestas no fueron anotadas en el protocolo de respuestas, sino que simplemente verificábamos si los niños comprendían las historias y si comprendían el funcionamiento de la escala tipo Likert, para poder continuar con la entrevista. Siempre que fue necesario se dieron explicaciones adicionales, para ayudar al escolar a interpretar las caras correctamente o para resolver sus posibles dudas.

Posteriormente, se visualizaron las cuatro historias presentadas a través de una secuencia de diapositivas Power Point. Se intentó que los personajes de las historias tuviesen nombres poco comunes, para evitar posibles influencias en las respuestas infantiles. Además de la valoración que se les pedía a los niños para conocer su opinión sobre el comportamiento de los personajes en las diferentes historias, debían justificar sus respuestas dando un porqué de su valoración.

La descripción e instrucción de cada una de las historias fue la siguiente (Ver Apéndice D):

Escenario no intencional-juego). *Mira lo que está pasando aquí. Oliver/ Bimba está jugando con otro niño/a a la Araña. Oliver/ Bimba intenta pillarle antes de que cruce la línea. Cuando el/ la niño/a pasa corriendo al lado de Oliver/ Bimba, se tropieza con el pie de Oliver/ Bimba y se cae al suelo. Mira las caritas [Deslizar horizontalmente el dedo sobre las caritas] y dime, ¿cómo se ha portado Oliver/ Bimba? ¿Por qué?*

(Escenario intencional-juego). *Mira lo que está pasando aquí. Leo/Lola está jugando con otro niño/a a la Araña. Leo/Lola intenta pillarle antes de que cruce la línea, pero como ve que se le escapa, le pone la zancadilla y se cae al suelo. Mira las caritas [Deslizar horizontalmente el dedo sobre las caritas] y dime, ¿cómo se ha portado Leo/Lola? ¿Por qué?*

(Escenario no intencional-deporte). *Mira lo que está pasando aquí. Martín/Lili está jugando con otro niño/a al fútbol. El/ la otro niño/a intenta regatear a Martín/Lili. Martín/Lili intenta quitarle el balón, pero golpea la pierna del otro niño/a en vez del balón y se cae al suelo. Mira las caritas [Deslizar horizontalmente el dedo sobre las caritas] y dime, ¿cómo se ha portado Martín/Lili? ¿Por qué?*

(Escenario intencional-deporte). *Mira lo que está pasando aquí. Asier/Zoe está jugando con otro niño/a al fútbol. El balón ha pasado y como Asier/Zoe ve que el otro niño/a se va a escapar con el balón, le pone la zancadilla y se cae al suelo. Mira las caritas [Deslizar horizontalmente el dedo sobre las caritas] y dime, ¿cómo se ha portado Asier/Zoe? ¿Por qué?*

Se crearon tres órdenes aleatorios diferentes de presentación de las historias, para evitar posibles efectos de orden en las respuestas. A cada participante se le asignó, también de manera aleatoria, uno de ellos:

Orden 1: Juego no intencionado, juego intencionado, deporte no intencionado y deporte intencionado.

Orden 2: Deporte intencionado, deporte no intencionado, juego intencionado y juego no intencionado.

Orden 3: Deporte no intencionado, juego intencionado, deporte intencionado y juego no intencionado.

Una vez que el escolar había visto las cuatro historias y juzgado cada una de ellas, la entrevista concluía con una última actividad, que consistía en graduar la gravedad de la transgresión moral en relación a las cuatro historias.

El orden de colocación se estableció determinando que el primero era el que peor lo había hecho de todos y el último el que mejor. Se les facilitaron unas plantillas con la imagen de cada uno de los personajes, para que resultase más sencillo el recordar las cuatro historias, ya que en la prueba piloto nos dimos cuenta que los niños de los cursos inferiores de primaria (6-8 años) tenían dificultades para recordar todas las historias y por tanto, los personajes de cada una de ellas.

Aquí tenemos a los/as cuatro niños/as otra vez [el investigador muestra una imagen de cada una de las historias]. Lo que tenemos que hacer ahora es colocar/ordenar estos/as cuatro niños/as del más malo/a al menos malo/a (del que se haya portado peor al que se haya portado menos mal) [o “mejor, dependiendo de las respuestas de los participantes en las preguntas previas y dejar que el niño/a ordene las historias] ¿Por qué?

La última fase de la entrevista era la despedida, donde los investigadores se encargan de felicitar al alumno por el buen trabajo y se les pregunta sobre su opinión acerca de la actividad.

Ya hemos terminado. ¡Lo has hecho muy bien! ¿Te ha gustado?

Nos gustaría añadir que, en general, todos los participantes mostraron buena disposición durante la realización de la tarea. Interpretamos que al ser historias con niños y niñas, al hacer la actividad de manera individual, al tratarse de algo novedoso para ellos y de que se presentase mediante un ordenador portátil, contribuyó a atraer su atención.

2.3. Codificación de los datos

Las respuestas de los participantes a la escala tipo Likert se transformaron en valores numéricos del 1 al 6, donde 1 era “muy mal” y 6 “muy bien”. En la segunda actividad, donde se graduaban las cuatro historias en función de la gravedad de cada uno de los actos, se anotaron los órdenes que propusieron los participantes.

Por su parte, para la codificación de las justificaciones nos hemos basado, en parte, en las categorías de investigaciones anteriores sobre razonamiento moral y social de los niños pequeños (Dahl y Kim, 2014; Dahl y Schmidt, 2017; Nucci y Weber, 1995; Turiel, 2008).

En concreto en nuestra investigación hemos codificado las justificaciones de los niños en función de la temática de cada una de las tres hipótesis, teniendo en cuenta si la acción repercute en el bienestar de la persona que realiza la acción (agente) o de quien la recibe (receptor). En la Tabla 1 se muestra un ejemplo de la codificación establecida para su posterior análisis y discusión de los resultados.

Tabla 1
Codificación de las categorías en función de las justificaciones

Categoría	Descripción	Ejemplo
Intencionalidad/No Intencionalidad	Referencia a cómo la acción es juzgada dependiendo de si hay o no intencionalidad.	“Lo ha hecho adrede y no tenía por qué” / “Ha sido sin querer, se ha tropezado”
Contexto	Referencia a cómo la acción es juzgada dependiendo del contexto	“Es un deporte y puede pasar/En un juego es absurdo poner la zancadilla”
Comparación en los contextos	Referencia a cómo la acción es juzgada en comparación con los contextos	“En la araña no te haces tanto daño como en el fútbol”
Consecuencia para el agente	Referencia a cómo la acción afecta al bienestar de la persona que realiza la acción (agente)	“Ha ido a dar, peor en el fútbol, porque te sacan tarjeta roja”
Consecuencia para el receptor	Referencia a cómo la acción afecta al bienestar de quién la recibe (receptor).	“Se tropieza y se hace más daño”

Capítulo 4: Análisis y discusión de los resultados

1. Análisis y discusión de los resultados

El análisis cuantitativo de los datos se ha llevado a cabo mediante ANOVAs, utilizando el paquete estadístico SPSS - 24. El tamaño de la muestra ($N > 40$), permite adoptar el teorema del límite central y, por tanto, asumir la distribución normal de los datos (ver Field, 2009).

Una serie de análisis preliminares, realizados con ANOVAs unifactoriales, revelaron que ni el orden de presentación al que fueron aleatoriamente asignados, ni el género de los participantes, ni su contacto previo con el fútbol, tuvieron efectos significativos en sus respuestas (ver Tabla 1). Ello contrastaría con los resultados de otros estudios como los de Bermejo et al. (2018), Cechini-Estrada et al. (2008) o Gürpınar (2014), puede que debido a las edades más tempranas de estos escolares o a otros factores contextuales.

Tabla 2.

Puntuaciones medias y desviaciones típicas de los análisis preliminares sobre los efectos del género, el contacto previo con el fútbol y del orden de presentación en las valoraciones de los participantes

	Juego No Intencional		Juego Intencional		Deporte No Intencional		Deporte Intencional	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Género								
Niños (N = 68)	3.25	1.23	1.40	.55	2.94	1.15	1.49	.66
Niñas (N = 79)	3.29	1.01	1.34	.57	2.95	1.12	1.39	.59
Orden de presentación								
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Orden 1 (N = 51)	3.08	1.02	1.27	.53	2.90	1.19	1.35	.59
Orden 2 (N = 47)	3.57	1.16	1.53	.62	3.04	1.10	1.57	.65
Orden 3 (N = 49)	3.18	1.24	1.31	.51	2.90	1.10	1.39	.61
Contacto previo con el fútbol								
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Sí fútbol	3.13	1.22	1.38	.58	3.13	1.23	1.46	.59
No fútbol	3.30	1.14	1.37	.56	2.91	1.11	1.43	.63

Puntuación máxima posible: 6

De acuerdo con los objetivos del presente estudio, se ha llevado a cabo un ANOVA 3 (Edad: Grupo 1 vs. Grupo 2 vs. Grupo 3) x 2 (Contexto: Juego vs. Deporte) x 2 (Intención: Intencional vs. No intencional), con medidas repetidas en los dos últimos factores.

Los resultados mostraron que fueron significativos los efectos principales de los factores Contexto ($F[1, 144] = 4.96$ $p = .028$, $\eta^2 = 0.03$) e Intención ($F[1, 144] = 399.25$ $p = .000$, $\eta^2 = .74$), así como las interacciones Contexto x Edad ($F[2, 144] = 3.58$ $p = .03$, $\eta^2 = 0.05$), Contexto x Intención ($F[1, 144] = 10.86$ $p = .001$, $\eta^2 = 0.07$) e Intención x Edad ($F[2, 144] = 4.98$ $p = .008$, $\eta^2 = 0.07$) (ver Tabla 2).

Respecto al factor **Intención**, conforme a lo esperado, los juicios de los participantes fueron significativamente más negativos cuando las transgresiones eran intencionales que cuando no lo eran ($M = 3.10$, $DT = .07$; $M = 1.40$, $DT = .04$, en situaciones no intencionales e intencionales, respectivamente), resultado que coincide con investigaciones previas que señalan que desde edades muy tempranas, a partir de los dos años, se diferencian las acciones intencionales de las no intencionales, juzgando y penalizando las acciones intencionales (e.g. Schmidt y Rakoczy, 2017).

Tabla 3
Medias y desviaciones típicas de las respuestas de los participantes

	Juego No Intencional		Juego Intencional		Deporte No Intencional		Deporte Intencional	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Grupo 1 (1 y 2 EP)	3.11	1.13	1.53	.65	2.66	1.03	1.45	.62
Grupo 2 (3 y 4 EP)	3.26	1.12	1.28	.54	2.72	1.09	1.38	.60
Grupo 3 (5 y 6 EP)	3.44	1.20	1.30	.46	3.44	1.11	1.48	.65

Puntuación máxima posible: 6

Analizando las justificaciones que el alumnado ha dado en relación a la intencionalidad podemos comprobar de nuevo cómo las justificaciones son significativamente más negativas cuando se refieren a acciones intencionales (ver Tabla 2). El alumnado, insiste en la mala acción de poner la zancadilla de manera intencional sin tener en cuenta si se ha hecho durante el contexto deportivo o dentro del juego.

“Está muy mal, porque le ha puesto la zancadilla adrede y no se debería de hacer” (1ºEP)

“Está muy mal, porque lo que ha hecho no era justo, porque es una cosa mala, poner la zancadilla” (2ºEP)

“Está muy mal, porque le ha puesto el pie para que se cayera” (3ºEP)

“Está muy mal, porque le ha intentado pillar y como veía que se escapaba le ha hecho la zancadilla queriendo” (4ºEP)

“Está muy mal, porque lo hace con intención” (5ºEP)

“Está muy mal, porque no tiene ningún motivo para echarle la zancadilla” (6ºEP)

Estos datos nos permiten confirmar la primera hipótesis, al comprobar que el alumnado de toda la etapa Primaria distingue entre acciones intencionadas y acciones accidentales, juzgando y penalizando aquellas situaciones que se producen de manera intencionada, ya que las consideran moralmente inaceptable e injustas.

En cuanto al factor **Contexto**, el análisis de datos reveló que los niños consideraban peores las transgresiones cuando se producían en situaciones deportivas que lúdicas ($M = 2.32$ $DT = .05$; $M = 2.19$, $DT = .50$, en juegos y deportes, respectivamente). Posiblemente esto tenga que ver con la apreciación de Vigotsky sobre el juego y es que “el niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica. Solo en este sentido puede considerarse al juego como una actividad conductora que determina la evolución del niño” (Vigotsky, 1988, p.156). Por lo tanto, es posible que durante la etapa de Educación Primaria, se considere peor la transgresión en el deporte que en el juego, ya que los escolares de estas edades utilizan el juego como un símbolo para entender la realidad que les rodea, por lo que ven inadmisibles las transgresiones en la realidad, que en este caso es el deporte, tolerando mejor su contexto más simbólico que es el juego (ver también Rakoczy et al., 2009).

Para entender este resultado, es necesario explicarlo a través de las justificaciones aportadas por el alumnado, comprobando así, la idea que tenía Vigotsky en relación al juego y la niñez, ya que a través del juego, el niño construye su aprendizaje y su propia realidad social y cultural.

“Porque en el fútbol se puede romper alguna parte de su cuerpo” (2ºEP)

“Es peor en el fútbol, te puedes hacer más daño” (3ºEP)

“Porque se podía haber hecho más daño que en la zancadilla de la araña” (4ºEP)

“Porque estaba jugando al fútbol y se podía haber dado con el balón” (5ºEP)

“En la araña no te haces tanto daño como en el fútbol” (6ºEP)

Por lo tanto, la segunda hipótesis de nuestro estudio, queda refutada con los análisis expuestos, ya que en un principio considerábamos que el alumnado iba a tolerar más las transgresiones en el contexto deportivo, dada la influencia del fútbol profesional en el alumnado que podría llevar a que se normalicen acciones y actitudes que en otros contextos serían juzgados como moralmente inaceptables. Pero hemos comprobado que durante toda la etapa Primaria consideraban algo peores las transgresiones cuando se producían en el fútbol que en la “araña”, ya sea por las consecuencias que imaginan de una caída sobre el balón o por las condiciones en las que imaginan la práctica deportiva (velocidad de la acción).

La interacción **Contexto x Intención** resultó significativa porque el contexto afectó al patrón de respuestas infantil. Pruebas t para muestras relacionadas indicaron que no existían diferencias significativas en función del contexto a la hora de valorar las situaciones intencionales ($M = 1.37$, $DT = .05$; $M = 1.43$, $DT = .52$, para las situaciones de juego y deporte, respectivamente), pero sí en las no intencionales $t [146] = .327$, $p = .003$ ($M = 3.27$, $DT = .10$; $M = 2.94$, $DT = .09$, en juego y deporte, respectivamente) (ver Figura 1).

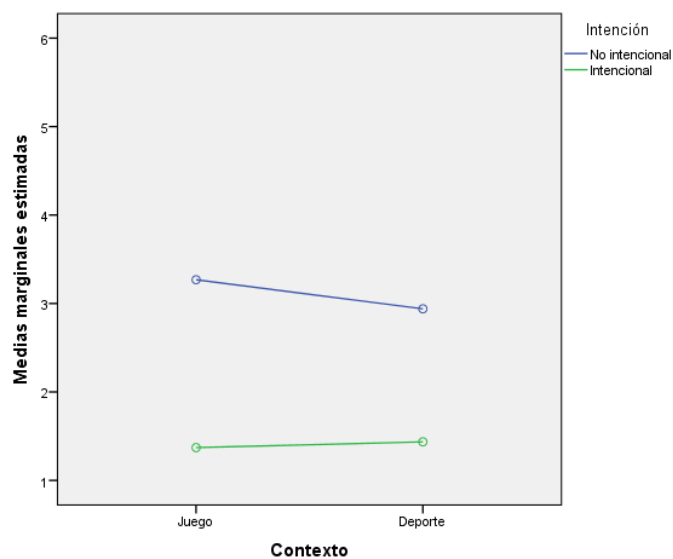


Figura 1
Interacción Contexto e Intención

En otras palabras, los participantes consideraron que causar daño intencional a otro compañero era un acto inaceptable, independientemente de la situación en la que tuvo lugar. Sin embargo, cuando el daño era causado sin intención, de forma accidental, lo vieron como más negativo en las situaciones de deporte que en las de juego.

“Peor en el fútbol, porque pone la zancadilla. Se puede romper alguna parte del cuerpo” (2°EP)

“Peor en el fútbol, porque le ha puesto la zancadilla y se podía haber hecho daño” (3°EP)

“Peor en el fútbol, porque se podría haber hecho más daño que en la zancadilla de la araña” (4°EP)

“Peor en el fútbol, porque aquí vas a pillar y está el balón y te puedes hacer más daño, no es solo pillar como en la araña” (4°EP)

“Es peor que lo haga en el fútbol, puede ir más deprisa y puede ser peligroso” (5°EP)

“Peor en el fútbol, porque en el fútbol como es más rápido te puedes hacer más daño que en la araña” (6°EP)

Esto puede tener que ver con la idea que tiene el alumnado sobre la peligrosidad que provoca las acciones en el contexto deporte frente a las de juego. Parece ser que el hecho de tener un objeto en el fútbol (balón) y producirse de forma más rápida que en el juego, puede dar lugar a daño físico para el que sufre la agresión. Por lo tanto, de forma general, el alumnado lo ha valorado de forma más negativa en el contexto deporte a pesar de ser de manera accidental, ya que consideran que en el fútbol existen más potencialidad de daño que en el contexto de juego. Puede que ello sea, precisamente, una consecuencia de la socialización por los medios de comunicación en los que es frecuente ver lesiones de futbolistas.

En nuestra tercera hipótesis, planteamos un análisis exploratorio en relación a las acciones no intencionadas, ya que hasta donde alcanza el conocimiento de la autora, son escasos los trabajos a este respecto. Partimos de la premisa de que en una acción accidental, se esperaba que el contexto no afectara a las respuestas infantiles y se valorase de forma similar, pero hemos comprobado que sí afecta, por lo que sería interesante investigarlo en el futuro.

En cuanto a la interacción **Intención x Edad**, los ANOVAs simples no mostraron diferencias significativas entre los grupos de edad cuando los niños tenían que evaluar situaciones intencionales, pero sí se hallaron diferencias significativas cuando juzgaban las situaciones no intencionales ($F[2, 144] = 5.277$ $p = .006$), ($M = 2.88$, $DT = .13$; $M = 2.99$, $DT = .128$; $M = 3.44$, $DT = .13$, para el Grupo 1, 2 y 3, respectivamente). El análisis de comparaciones múltiples realizado con la prueba Games-Howell mostró que únicamente había diferencias significativas entre las respuestas de los niños del Grupo 1 y el Grupo 3 ($p = .009$) (ver Figura 2). Los niños mayores consideran las transgresiones no intencionales mucho menos graves que los niños pequeños.

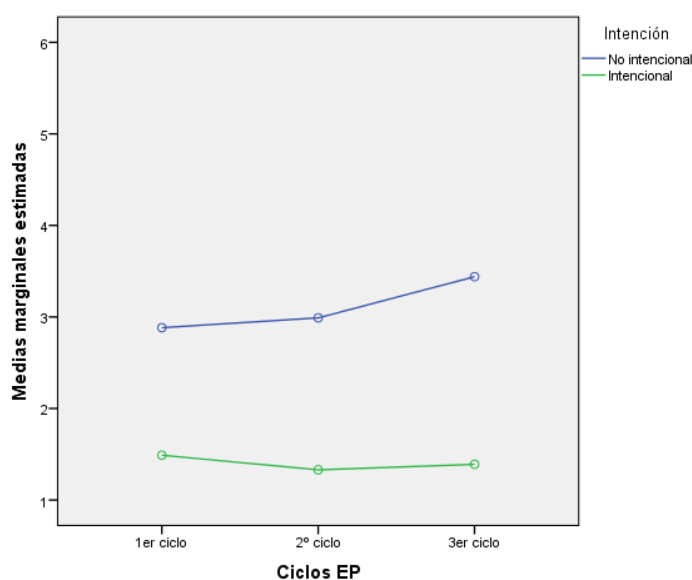


Figura 2
Interacción Edad e Intención

La explicación de este resultado podría acercarnos a la aportación piagetiana sobre la moral heterónoma y autónoma, que señala que los escolares más pequeños, juzgan la responsabilidad en función de las consecuencias materiales (Piaget, 1987). En este caso, los niños lo valorarían en función de la consecuencia y no por ser una acción involuntaria como lo valoran los escolares más mayores. Esto quiere decir que a pesar de ser capaces de diferenciar los actos intencionales de los no intencionales, los niños más pequeños valoran que los actos no intencionales provocan un daño, a pesar de que la acción ha sido accidental, y los valoran de manera más negativa que los escolares más mayores.

“Porque ha hecho daño y podría suceder un accidente” (2ºEP)

“Está un poco mal, no ha tenido la culpa, se ha tropezado sin querer” (4ºEP)

“Está bien porque no lo ha hecho queriendo” (5ºEP)

“Está muy bien, porque estaba jugando y ha ido a pasar y se ha tropezado” (6ºEP)

En nuestro estudio se ha comprobado cómo a medida que el alumno evoluciona con la edad, se vuelven más transigentes en las valoraciones de los actos no intencionales. Los niños más pequeños lo castigan de manera tajante, mientras que con el paso del tiempo, los niños comprenden que aunque exista una consecuencia (en este caso, la caída al suelo), priorizan el hecho de que haya sido accidental. Este resultado está relacionado con el desarrollo evolutivo de los escolares y es que, a medida que crecen su moralidad se vuelve más flexible, tolerando ciertas acciones.

La interacción **Contexto x Edad** resultó significativa porque las respuestas encontradas variaban en función de la edad de los participantes. Para profundizar en el análisis de la interacción, se han llevado a cabo ANOVAs simples para cada nivel de cada uno de los factores. En el factor Contexto, únicamente se encontraron diferencias significativas en función de la edad en las situaciones deportivas ($F[2, 144] = 7.598$ $p = .001$), ($M = 2.05$, $DT = .09$; $M = 2.05$, $DT = .08$; $M = 2.46$, $DT = .08$, para el Grupo 1, 2 y 3, respectivamente). Las comparaciones múltiples llevadas a cabo con la prueba Bonferroni pusieron de manifiesto que las diferencias significativas se hallaban entre los Grupo 1 y el 3 ($p = .003$) y el Grupo 2 y 3 ($p = .003$). Los niños mayores (5 y 6 EP) consideraban las transgresiones en las situaciones deportivas menos graves que los de los otros dos grupos de edad.

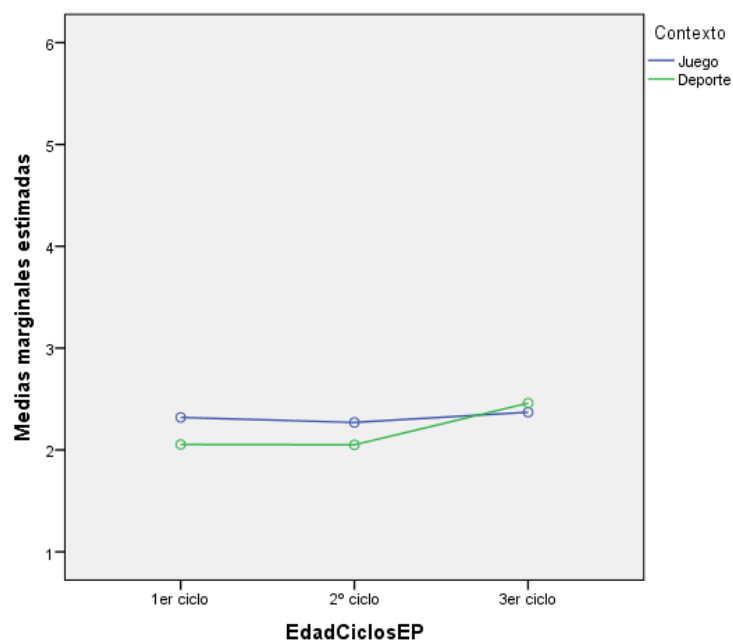


Figura 3
Interacción Contexto y Edad

A pesar de que de forma general, el alumnado ha considerado peor realizar la transgresión moral en el deporte que en el juego, se vislumbra una pequeña evolución en el cambio de las valoraciones. Los alumnos del primer y segundo ciclo de Primaria valoran peor la transgresión en el deporte que en el juego, pero ya durante el tercer ciclo, la transgresión en el deporte se comienza a tolerar más y a justificar como un comportamiento frecuente y normalizado:

“Está igual de mal, porque es lo mismo, pero en distintos juegos” (2ºEP)

“En el fútbol hay veces que se dan patadas” (4ºEP)

“Pero en el fútbol puede pasar y puede ser sin querer” (5ºEP)

“Es un deporte y puede pasar” (6ºEP)

“Porque estaba jugando al fútbol y no quería que la quitara el balón” (6ºEP)

Como ya se ha comentado anteriormente, estos cambios pueden estar relacionado con el desarrollo cognitivo de los participantes. A medida que crecen, los escolares adquieren una mayor flexibilidad mental y una mayor capacidad de abstracción, para poder entender que en el escenario deportivo se realiza una zancadilla intencional, porque es una agresión instrumental (su objetivo no es dañar al otro, sino evitar un gol).

Capítulo 5: Conclusiones

1. Conclusiones

A pesar de que existe una opinión generalizada sobre la influencia que tiene el deporte en el desarrollo moral de las personas, hemos comprobado que en la etapa Primaria, de forma general, los escolares aún no han adquirido una flexibilidad moral lo suficientemente sólida, como para tolerar ciertas acciones en el contexto deportivo. Esto nos permite lanzar la hipótesis de que esta idea de mayor tolerancia a transgresiones morales en el deporte puede darse en la etapa siguiente, en la Educación Secundaria o en Primaria, pero con escolares con una fuerte socialización deportiva.

Bien es cierto, que en nuestro estudio se comienza a percibir una modificación en las respuestas de los escolares durante la última etapa de Primaria, considerando menos graves los actos realizados en el escenario deportivo. Se podría esperar, que a mayor influencia deportiva se produciría una mayor tolerancia o mayor flexibilidad a la hora de juzgar acciones moralmente inaceptables en otros contextos, convirtiéndose así en personas más transigentes ante estos actos en escenarios deportivos.

En relación con las acciones no intencionadas, hemos descubierto que el alumnado hasta 4º de Educación Primaria, penalizan de forma más negativa las actuaciones realizadas en el contexto fútbol, porque consideran más peligroso el deporte que el juego. A pesar de ser una acción no intencionada, el alumnado hasta los 9-10 años, penaliza la posible consecuencia que puede causar esa acción independientemente si tienen contacto previo o no con el deporte. Esto nos permite lanzar otra nueva hipótesis en relación a si el alumnado de cursos inferiores que tengan contacto con el deporte provoca un efecto en los juicios infantiles en contraste con los que no tienen contacto previo.

Pero en cambio, cuando nos vamos acercando a los cursos superiores de Primaria, ya comienza a consolidarse una experiencia personal, ya que muchos de los escolares practican algún deporte. Esta experiencia personal, hace que comiencen a normalizar ciertas consecuencias que se producen tras la realización de un deporte, como por ejemplo, lesionarse o hacerse daño, relativizando las acciones que se producen en este contexto. Esto hace que los alumnos más mayores y con mayor experiencia deportiva, comiencen a valorar las transgresiones como menos graves, ya que normalizan accidentes que para ellos son vistos como frecuentes. “Es un deporte y puede pasar” (6ºEP).

Por lo tanto, se puede concluir que durante el desarrollo evolutivo de los escolares de Educación Primaria se comienza a percibir una cierta tolerancia o permisividad, puesto que las justificaciones y valoraciones del primer y segundo ciclo son más tajantes y no justifican que sea un deporte para dar una determinada puntuación, pero en cambio hemos visto cómo los alumnos de 5º y 6º comienzan a dar puntuaciones más altas y a justificar la acción por el hecho de ser un contexto deportivo.

Esto nos llama la atención, porque a pesar de no poder afirmar en nuestro estudio que el deporte modifica la moralidad de los escolares, sí podemos reflexionar sobre cómo el deporte va sumergiéndose cada vez más en los escolares a medida que crecen con la edad y las repercusiones que esto conlleva. Sería interesante poder seguir investigando acerca de este tema para comprobar cuáles son las verdaderas razones que impulsan a que se produzcan ciertas modificaciones durante el desarrollo evolutivo de la moralidad.

2. Limitaciones y líneas futuras de investigación

Como en todo trabajo de investigación, existen limitaciones. En este caso, el límite de tiempo para la recolección de los datos fue nuestro talón de Aquiles. Únicamente dispusimos de dos meses para ello y hubiéramos necesitado mucho más tiempo para obtener mayor cantidad de información valiosa y ampliar la muestra.

Por otro lado, no se pudo operativizar de forma sistemática la experiencia deportiva de los escolares, ya que únicamente se les formuló una serie de preguntas que tenían que ver con su actividad deportiva, pero no fueron significativos para la utilización de los datos en el análisis. Por lo que en un futuro sería conveniente realizar un estudio en el que se operativice de forma sistemática y fiable la experiencia de los participantes, para comprobar su efecto en los juicios infantiles.

En cuanto a las líneas futuras de investigación, tenemos la intención de profundizar en la influencia que el deporte tiene en el desarrollo moral de los escolares con una alta identidad deportiva. Para ello puede resultar interesante comparar los resultados de esta muestra con otras tomadas de participantes en ligas deportivas de categorías inferiores.

Igualmente, consideramos interesante seguir investigando en relación a las acciones no intencionales ya que, hasta el momento, son escasos los datos aportados.

Referencias

- Armstrong, C. F. (1984). The lessons of sports: Class socialization in British and American boarding schools. *Sociology of Sport Journal*, 1, 314-331.
- Arnold, P. J. (1986). Moral aspects of education in movement. *American Academy Papers*, 19, 14-21. Champaign, III, Human Kinetics.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetuation of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31, 101-119.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180.
- Bandura, A., Ross, D. y Ross, S. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 3-11.
- Berlage, G. I. (1982). Are children's competitive team sports teaching corporate values?. *Arena Review*, 6(1), 15-21.
- Bermejo, J.M., Borrás, P., Haces, M.V. y Ponseti, J. (2018). Is fair play losing value in grassroots sport?. *Journal of Sport Psychology*, 3, 1-4.
- Boixadós, M. y Cruz, J. (1995). Evaluación del fair play en futbolistas jóvenes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 2(3), 13-22.
- Bredemeier, B.J., Shields, D.L. y Shields, D.L. (2010). Moral Growth Among Athletes and Nonathletes: A Comparative Analysis. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 147(1), 7-18.
- Brown, A. (1993). *Moral reasoning, motivational orientation, sport experience and participant conduct in sport*. (Tesis inédita de maestría). University of Minnesota.
- Bueno, G. (1996). *El sentido de la vida, seis lecturas de filosofía moral*. Oviedo: Pentalfa Ediciones.
- Cecchini-Estrada, J., González-González de Mesa, C. y Montero-Méndez, J. (2008). Participación en el deporte, orientación de metas y funcionamiento moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 497-509.

- Conroy, D. y Coatsworth, J. (2006). Coaching training as a strategy for promoting youth social development. *The Sport Psychologist*, 20, 128-144.
- Cooper, W. E. (1982). Association: an answer to egoism. *Journal of Philosophy of Sport*, 9, 66-68.
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L. y Capdevila, L. (1995). Prevalent Values in Young Spanish Soccer Players. *International Review for the Sociology of Sport*, 1, 353-371.
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L. y Torregrosa, M. (2011). ¿Se pierde el fairplay y la deportividad en el deporte en edad escolar?. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 64, 6-16.
- Dahl, A. y Schmidt, M. F. H. Preschoolers, but not adults, treat instrumental norms as categorical imperatives. *Journal of Experimental Child Psychology*, 165, 1-16.
- Dahl, A. y Kim, L. (2014). Why is it bad to make a mess? Preschoolers' conceptions of pragmatic norms. *Cognitive Development*, 32, 12-22.
- De caso, A., Pacheco, D.I., García, J.N., Marbán, J.M. y Rodríguez, C. (2009). Desarrollo moral y educación. En, J.I. Navarro-Guzmán y C. Martín-Bravo (Coords.), *Psicología del desarrollo para docentes* (131-145). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños: introducción a la práctica del método clínico*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Devereux, E. E. (1978). Backyard versus little league baseball: the impoverishment of children's games. En: R. Martens (Ed.): *Joy and sadness in children's sports*, 115-131. Champaign, Illinois, Human Kinetics.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS. Third Edition*. London: Sage.
- Giffin, C. y Lombrozo, T. (2015). Mental states are more important in evaluating moral than conventional violations. En R. Dale, C. Jennings, P. Maglio, T. Matlock, D. Noelle, A. Warlaumont y J. Yoshimi (Eds.), *Proceedings of the 37th annual conference of the Cognitive Science Society*. Austin, TX: Cognitive Science Society.

- Gimeno, F., Sáenz, A., Gutiérrez, H., Lacambra, D., París, F. y Ortiz, P. (2011). El programa multicomponente "Juguemos limpio en el deporte base: Desarrollo y aportaciones en la década de 2000-2010". *II Seminario Nacional Fomento de la Deportividad y Prevención de la Violencia en el Deporte en Edad Escolar*. Vitoria-Gasteiz, España, 24-26 de Marzo.
- Goñi-Grandmontagne, A. (1988). Los dominios del conocimiento social: la hipótesis de Elliot Turiel. *Aula Abierta*, 1(58), 31-61.
- Gürpınar, B. (2014). Attitudes to moral decision making of the student athletes in secondary and high school level according to sport variables. *Education and science*, 39(176), 413-424.
- Hahm, C. H. (1990). *Moral reasoning and development among general students, physical education majors, and students athletes*. (Tesis inédita de maestría). University of Idaho.
- Harwood, C. G., Cumming, J. y Fletcher, D. (2004). Motivational profiles and psychological skills use within elite youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 318-332.
- Helwig, C. y Turiel, E. (2004). Moral reasoning and social development. En Smith, P. y Hart, C. (Eds.), *Blackwell handbook of social development*. Malden, MA: Blackwell.
- Hoffman, M.L. (1983). Desarrollo moral y conducta. Infancia y Aprendizaje. *Monografía*, (3), 13-35.
- Horn, T. (2008). Coaching effectiveness in the sport domain. En T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 239-267). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jones, J. G y Pooley, J.C. (1982). Cheating in sport: an international problem. *International Journal of Physical Education*, 19(3), 19-23.
- Kamii, C. (1988). La autonomía como finalidad de la educación. *UNICEF, Internacional*. Recuperado de: <http://cepmalaga.com/images/blogmatematicas/04.pdf>
- Kavussanu, M., Roberts, G.C. y Ntoumanis, N. (2002). Contextual influences on moral functioning of college basketball players. *The Sport Psychologist*, 16, 347-367.
- Killen, M. y Smetana, J. G. (Eds.). (2014). *Handbook of moral development* (Second edition). New York, NY: Psychology Press.

- King, P. y Mayhew, M. (2002). Moral judgment in higher education: Insights from the Defining Issues Test. *Journal of Moral Education*, 31, 247-269.
- Kohlberg, L., y Turiel, E. (1971). Moral Development and Moral Education. En G. S. Lesser (Ed.), *Psychology and Educational Practice* (410-465). Glenview, IL: Scott, Foresman y Company.
- Lapsley, D. K. (2005). Stage theories generated by Kohlberg. En Killen, M. y Smetana, J. (Ed.), *Handbook of moral development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lee, M. J. (1993). Moral development and children's sporting values. En J. Whitehead (Eds.), *Developmental Issue in children's sport and Physical Education*, (30-42). Institute for the Study of Children in Sport.
- Lee, M. J. (1996). *Young people, sport and ethics: An examination of fairplay in sport*. Londres: Research Unit of the Sports Council.
- Lee, M. J. y Cook, C. (1990). *Review of the literature on fairplay with special reference to children's sport*. Strasbourg, Council of Europe.
- Lee, M.J. Whitehead, J. y Ntoumanis, N. (2007). Development of the attitudes to moral decision-making in youth sport questionnaire (AMDYSQ). *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 369-392.
- Leo, F., Sánchez, P., Sánchez, D., Amado, D. y García, T. (2009). Interacción entre la percepción del comportamiento de los padres y los comportamientos deportivos en edades de iniciación. *Acción Psicológica*, 6(2), 55-62.
- Moreno, J. A. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 171-183.
- Mouratidou, K. (2016). Determinants of athletes' moral competence: the role of demographic characteristics and sportrelated perceptions. *Sport in Society*, 1-14.
- Mulvey, K. (2016). Evaluations of moral and conventional intergroup transgressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 1-13.
- Nucci, L. (2003). *La dimensión moral en la educación*. Ed. Desclée de Brouwer SA. Bilbao.
- Nucci, L. (2004). The development of moral reasoning. En Smith, P. y Hart, C. (Ed.), *The world's youth*. New York: Cambridge University Press.

- Nucci, L. y Weber, E. K. (1995). Social interactions in the home and the development of young children's conceptions of the personal. *Child Development*, 66, 1438–1452.
- Palou, P., Borràs, P., Ponseti, F., Vidal, J. y Torregrosa, M. (2007). Intervención para la promoción de actitudes de fairplay en futbolistas cadetes. *Ciencias Aplicadas a la Actividad Física y El Deporte*, 3, 15-22.
- Papalia, D.E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). *Psicología del desarrollo*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, S.A.
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca. (Traducción al castellano de *The Moral Judgment of the Child* de Piaget, J. 1932, Oxford, England: Harcourt, Brace.
- Ponseti, F., Palou, P., Borràs, P., Vidal, J., Cantallops, J., Ortega, O., Boixadós, M., Sousa, C., García-Calvo, T. y García-Mas, A. (2012). El Cuestionario de Disposición al Engaño en el Deporte (CDED): su aplicación a jóvenes deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 75-80.
- Rakoczy, H. y Schmidt, M. (2013). The Early Ontogeny of Social Norms. *Child Development Perspectives*, 7(1), 17-21.
- Rakoczy, H., Brosche, N., Warneken, F. y Tomasello, M. (2009). Young children's understanding of the context relativity of normative rules in conventional games. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 445–456.
- Rakoczy, H., Warneken, F. y Tomasello, M. (2008). The sources of normativity: young children's awareness of the normative structure of games. *Developmental Psychology*, 44(3), 875–81.
- Rest, J. (1986). *Moral development: Advances in theory and research*. New York: Praeger.
- Rest, J., Narváez, D., Bebeau, M. y Thoma, S. (1999). *Postconventional moral thinking*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo vital*. Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana de España, S.A.U.
- Schmidt, M. F. H. y Rakoczy, H. (2017). Developing an understanding of normativity. En A. Newen, L. de Bruin, y S. Gallagher (Eds.), *Oxford Handbook of Cognition: Embodied, Embedded, Enactive and Extended*. Oxford: Oxford University Press.


- Schmidt, M. F. H., Rakoczy, H. y Tomasello, M. (2012). Young children enforce social norms selectively depending on the violator's group affiliation. *Cognition*, 124(3), 325–333.
- Schmidt, M.F.H. y Tomasello, M. (2012). Young Children Enforce Social Norms. *Current Directions in Psychological Science*, 21(4), 232-236. doi: 10.1177/0963721412448659
- Shweder, R. A., Much, N. C., Mahapatra, M. y Park, L. (1997). The “big three” of morality (autonomy, community, divinity), and the “big three” explanations of suffering. En A. Brandt y P. Rozin (Eds.), *Morality and health* (119–169). New York: Routledge.
- Simon, R. (1991). Fair Play. *Sports, Values Society*. Estats Units: Westview.
- Slutzky, C. B. y Simpkins, S. D. (2009). The link between children's sport participation and self-esteem: exploring the mediating role of sport self-concept. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 381-389.
- Smetana, J. G. (2005). Social domain theory. In Killen, M. y Smetana, J. (Eds.), *Handbook of moral development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory. Consistencies and variations in children's moral and social judgments. En M. Killen y J. G. Smetana. (Eds.), *Handbook of moral development* (119–154). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smetana, J.G. y Turiel, E. (2003). Moral development during adolescence. En G. Adams y M. Berzonsky. (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence*. Malden, MA: Blackwell.
- Teques, P. y Serpa, S. (2009). Implicación parental: adaptación de un modelo teórico al deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(2), 235-252.
- Thoma, S. (2002). An overview of the Minnesota approach to moral development. *Journal of Moral Education*, 31, 225-245.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (863-932). Wiley, New York.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press

- Turiel, E. (2003). *The culture of morality*. New York: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2005). Thought, emotions, and social interactional processes in moral development. En Killen, M. & Smetana, J. (Eds.), *Handbook of moral development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Turiel, E. (2006). The development of morality. In W. Damon, R. M. Lerner, y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., 789–857). Hoboken, NJ: John Wiley y Sons.
- Turiel, E. (2008). Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development, 23*, 136–154.
- Turiel, E. y Dahl, A. (2016). The development of domains of moral and conventional norms, coordination in decision-making, and the implications of social opposition. En K. Bayertz y N. Roughley (Eds.), *The normative animal? On the anthropological significance of social, moral and linguistic norms*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Turiel, E., Killen, M., y Helwig, C. C. (1987). Morality: Its structure, function, and vagaries. En J. Kagan, y S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (155-243). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ullrich-French, S. y Smith, A. (2009). Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 87-95.
- Underwood, J. (1978). Taking the fun out of a game. En R. Martens (Ed.), *Joy and sadness in children's sports* (115-131). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (1980). *El correo de la Unesco. Una ventana abierta al mundo. Las reglas del juego* (11). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000429/042993so.pdf>
- Vaish, A., Missana, M. y Tomasello, M. (2011). Three-year-old children intervene in third-party moral transgressions. *British Journal of Developmental Psychology, 29*, 124-130.
- Vallerand, R. J. y Losier, G. F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*, 229-245.
- Vallerand, R. J., Brière, N. M., Blanchard, C. y Provencher, P. (1997). Development and validation of the Multidimensional Sportspersonship Orientation Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 19*, 197–206.

- Vigotsky, L. S. (1988). *Interacción entre enseñanza y desarrollo*. En Selección de lecturas de psicología de las edades I. Tomo III. La Habana: Universidad de La Habana.
- Zerpa, C.E. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. *Laurus*, 13(23), 137-157.

Apéndices

Apéndice A: Hoja de respuestas

FECHA ENTREVISTA:	ID:	
ALUMNO:		
FECHA DE NACIMIENTO:	SEXO:	
COLEGIO:	CURSO:	
NACIONALIDAD ALUMNO/PADRES:		
NÚMERO DE HERMANOS:	EDADES:	LUGAR QUE OCUPA:
TAREA 1. CUESTIONARIO ACTIVIDAD FÍSICA REALIZADA		
1. ¿Realizas algún deporte?		
SÍ <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
¿Qué deporte realizas? ¿Cuándo lo practicas? ¿Participas en competiciones?		
2. ¿Te gusta ver deporte en la televisión?		
SÍ <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
¿Qué deporte te gusta ver? ¿Con quién lo ves?		
3. ¿Tus padres practican algún deporte?		
SÍ <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
¿Qué deporte practican? ¿Vas a verlos?		
4. ¿Tus hermanos hacen deporte?		
SÍ <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
¿Qué deporte hacen? ¿Vas a verlos?		
5. ¿Cómo te lo pasas cuando haces deporte?		
		
MUY MAL MAL UN POCO MAL UN POCO BIEN BIEN MUY BIEN		

TAREA 2a. EVALUACIÓN INCUMPLIMIENTO DE NORMAS

ORDEN DE PRESENTACIÓN 1

Escenario 1: no intencional - juego

¿Cómo se ha portado ____? [muy mal / mal / un poco mal / un poco bien / bien / muy bien]

¿Por qué?

Escenario 2: intencional - juego

¿Cómo se ha portado ____? [muy mal / mal / un poco mal / un poco bien / bien / muy bien]

¿Por qué?

Escenario 3: no intencional - deporte

¿Cómo se ha portado ____? [muy mal / mal / un poco mal / un poco bien / bien / muy bien]

¿Por qué?

Escenario 4: intencional - deporte

¿Cómo se ha portado ____? [muy mal / mal / un poco mal / un poco bien / bien / muy bien]

¿Por qué?

TAREA 2b. GRADUACIÓN GRAVEDAD INCUMPLIMIENTO DE LA NORMA

1 (más malo) Escenario n: ¿Por qué?

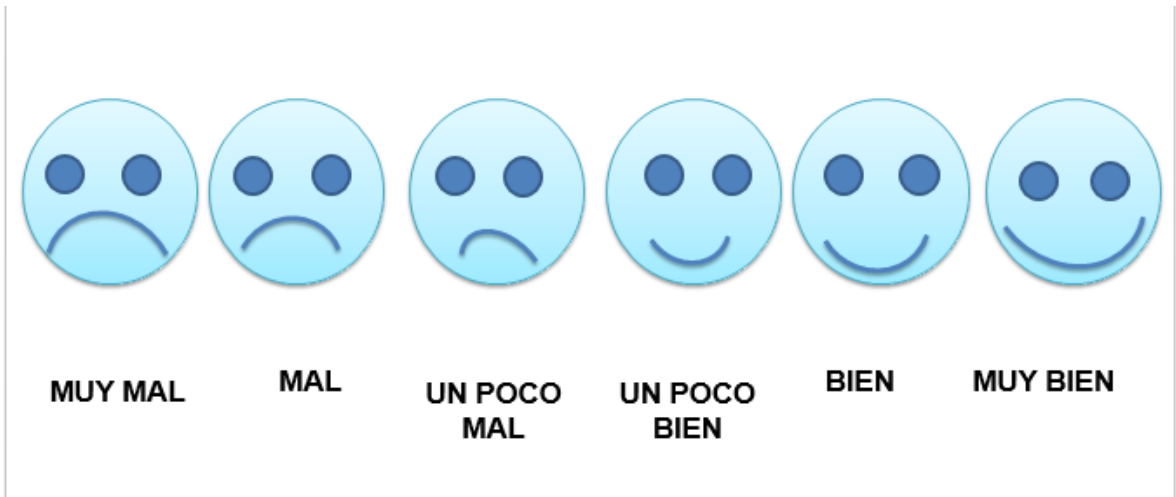
2. Escenario n: ¿Por qué?

3. Escenario n: ¿Por qué?

4. (menos malo) Escenario n: ¿Por qué?

Observaciones

Apéndice B: Escala Tipo Likert



Apéndice C: Historias de ensayo de entrenamiento



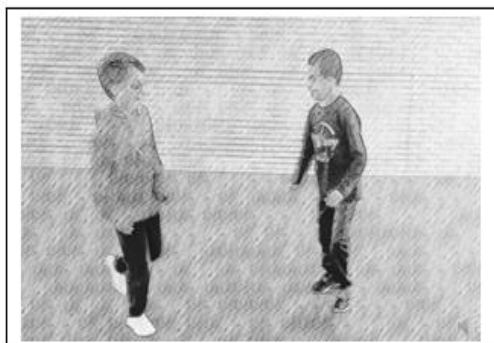
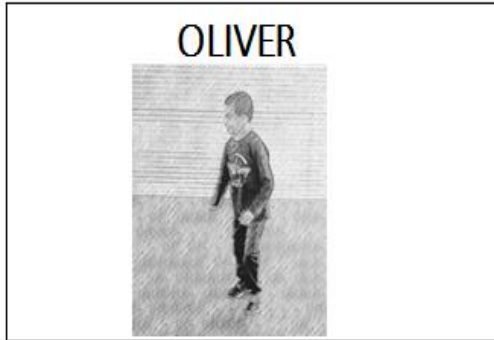
Ensayo de práctica/entrenamiento 1:

Juan/Marta está jugando con su amigo Pedro/Paula. Discuten y Juan/Marta da una patada a Pedro/Paula. Mira las caritas [deslizar horizontalmente el dedo sobre las caritas] y dime, ¿cómo se ha portado Juan/Marta?

Ensayo de práctica/entrenamiento 2:

Mario/María estaba en el recreo sin su bocadillo, porque se le había olvidado, pero su amigo Iván/Inés se da cuenta y la da medio bocadillo. ¿Cómo se ha portado Iván/Inés? ¿Por qué?

Apéndice D: Historias principales del estudio





Escenario No intencional - juego

Mira lo que está pasando aquí. Oliver/Bimba está jugando con otro/a niño/a [el investigador señala a los personajes en el dibujo] a la “Araña”.

[Preguntar si conoce el juego; si no lo conoce, explicarlo. En todo caso, decirle: “ya sabes, hay que tocar con la mano antes de que cruce la línea”].

Oliver/Bimba intenta pillarle antes de que cruce la línea. Cuando el niño/a/ pasa corriendo al lado de Oliver/Bimba, se tropieza con el pie de Oliver/Bimba y se cae al suelo.

Mira las caritas [deslizar horizontalmente el dedo sobre las caritas] y dime, ¿cómo se ha portado Oliver/Bimba [señalando a Oliver/Bimba en la foto]? [Dejar que responda] ¿Por qué?

¿Cómo se ha portado OLIVER?



LEO

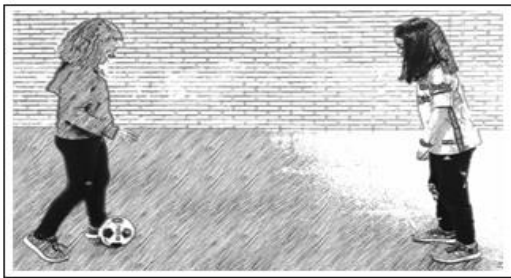
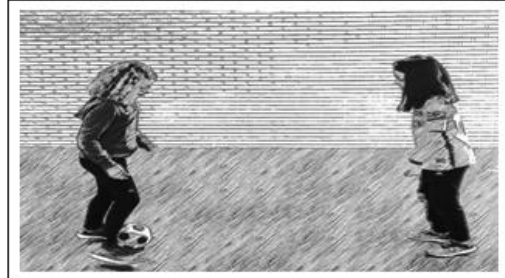
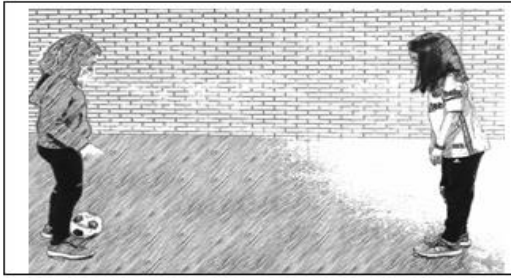
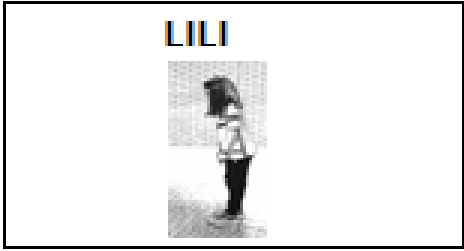




Escenario intencional - juego

Y ahora te voy a contar lo que está pasando aquí. Leo/Lola está jugando con otro niño/a [el investigador señala a los personajes en el dibujo] a la "Araña". Leo/Lola intenta pillar al otro niño antes de que cruce la línea pero, como ve que se le escapa, le pone la zancadilla y cae al suelo.

Mira las caritas [deslizar horizontalmente el dedo sobre las caritas] y dime, ¿cómo se ha portado Leo/Lola? ¿Por qué?





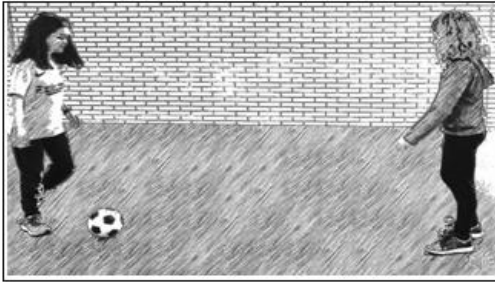
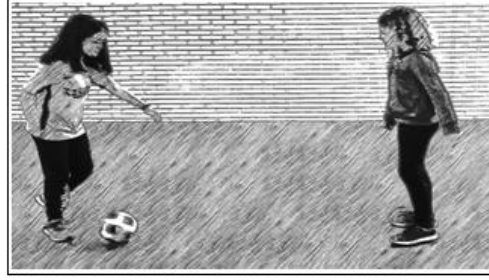


Escenario no intencional - deporte

Aquí, Lili/Martín está jugando con otra niña/o [el investigador señala a los personajes en el dibujo] a fútbol. La otra niña/o intenta regatear a Lili/Martín. Lili/Martín intenta quitarle el balón, pero golpea la pierna de la otra niña en vez del balón y se cae al suelo.

Mira las caritas [deslizar horizontalmente el dedo sobre las caritas] y dime, ¿cómo se ha portado Lili/Martín? ¿Por qué?

ZOE





Escenario intencional - deporte

Y aquí, Zoe/Asier está jugando con otra niña/o [el investigador señala a los personajes en el dibujo] a fútbol. El balón ha pasado y como Zoe/Asier ve que la otra niña/o se va a escapar con el balón, le pone la zancadilla y se cae al suelo.

Mira las caritas [deslizar horizontalmente el dedo sobre las caritas] y dime, ¿cómo se ha portado Zoe/Asier? ¿Por qué?