

# PERCEPCIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LOS VALORES EN ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL TRAS UN PROGRAMA DE PREDEPORTES Y DILEMAS MORALES

PERCEPTION OF THE IMPORTANCE OF VALUES IN YOUNG PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITY THROUGH ADAPTED SPORTS ACTIVITY AND MORAL DILEMMAS

Elisa Isabel Sánchez Romero (\*)

María Pilar Vílchez Conesa

Cristina De Francisco Palacios

Universidad Católica San Antonio de Murcia

España

## Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar la importancia otorgada a los valores por alumnos adultos con discapacidad intelectual, tras la implementación de un programa educativo para promover valores a través de predeportes y dilemas morales. Participaron 26 alumnos de dos promociones diferentes ( $n_1 = 12$ ;  $n_2 = 14$ ), con edades comprendidas entre los 19 y los 37 años ( $M = 24.08 \pm 4.57$ ). El instrumento utilizado fue una adaptación para discapacidad intelectual de la versión española del Sport Value Questionnaire (SVQ-E). Se planificó un diseño cuasiexperimental, concretamente un diseño pre-post con cuasicontrol en una cohorte anterior. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en la valoración del alumnado hacia el valor fair play/honestidad en la primera promoción. Además, se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre la importancia otorgada por los alumnos a los valores trabajados en el programa respecto a los no trabajados.

**Palabras clave:** Discapacidad intelectual, deporte, educación moral, valores sociales.

## Abstract

The aim of this paper is to analyze the importance given to values in young people with intellectual disability, after the implementation of an educational program to promote values through adapted sports activities and moral dilemmas. The sample consisted of 26 students pertaining two different promotions ( $n_1 = 12$ ;  $n_2 = 14$ ), ages 19 to 37 ( $M = 24.08 \pm 4.57$ ). The instrument used was the Spanish version of the Sport Value Questionnaire (SVQ-E) adapted for intellectual disability. A quasi-experimental research design was planned, specifically a pre-post design with quasi-control in an earlier cohort. Results showed statistically significant differences in the perception of value of fair play/honesty in the first promotion. In addition, there were statistically significant differences on the importance given to values included in the program versus values not included.

**Keywords:** Intellectual disability, adapted sports, moral values, social values, values education.

(\*) Autor para correspondencia:  
Elisa Isabel Sánchez Romero  
Universidad Católica de Murcia.  
Facultad de Ciencias Sociales y de la  
Comunicación.  
Departamento de Ciencias Sociales,  
Jurídicas y de la Empresa.  
Universidad Católica San Antonio de  
Murcia. Campus de los Jerónimos,  
Guadalupe 30107 (Murcia) – España.  
Correo de contacto: eisanchez@ucam.edu

©2010, Perspectiva Educacional  
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 5 de diciembre de 2017  
ACEPTADO: 22 de mayo de 2018  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.745

## 1. Introducción

En los últimos años, el término discapacidad ha sufrido importantes cambios respecto a la nomenclatura utilizada, así como a la propia conceptualización de dicha condición (Santofinio-Rojas, 2016). Actualmente se entiende que la discapacidad incluye “las deficiencias, limitaciones de la actividad o restricciones en la participación” (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2016, p. 1). Concretamente la discapacidad intelectual se define como un trastorno del neurodesarrollo que limita a las personas a nivel intelectual y a nivel de comportamiento social y adaptativo (American Psychiatric Association, 2013; Schalock, 2009). De manera similar, la *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) define la discapacidad intelectual como aquella que, originada antes de los 18 años, se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo, que abarca habilidades académicas y sociales, así como prácticas cotidianas.

Con el paso de los años, la discapacidad intelectual ha dejado de considerarse como una característica definitoria de la persona para pasar a concebirse como una condición ligada a las posibilidades de adaptación al contexto en el que el sujeto se desenvuelve (Schalock, Luckasson & Shogren, 2007). Dicha adaptación, relacionada con diferentes ámbitos, no puede olvidar el aspecto formativo y educativo de este colectivo. Sin embargo, aunque las prácticas educativas dirigidas a personas con discapacidad intelectual han mejorado en las últimas décadas, se precisa seguir avanzando para lograr una integración real y efectiva de esta población (Freire & Miranda, 2014; Molina, Vargas & San Martín, 2014).

Uno de los aspectos que propician que las personas con discapacidad intelectual funcionen de manera más autónoma, reconociendo asimismo su igualdad y dignidad, es el ámbito del desarrollo moral y la adquisición de valores (Turiel, 2012). Desde hace tiempo, la sociedad actual se enfrenta a una gran controversia moral que evidencia la necesidad de promover valores que guíen el comportamiento de las personas y formen ciudadanos responsables y justos (Indurkha & Misztal-Radecka, 2016; Myrzaly & Abdirajymova, 2014; Peter, 2014). Los valores son convicciones relativamente estables en el tiempo, que se convierten en una guía de comportamiento humano (Halstead & Taylor, 2000). Aun reconociendo la importancia de la adquisición de valores, no hay consenso en qué valores deben transmitirse a las nuevas generaciones (Pombo & Fantova, 2011).

A pesar de que el sistema educativo se dirige hacia la equidad y la atención a la diversidad, los alumnos con discapacidad intelectual precisan que se desarrollen más programas centrados en la educación en valores, ya que no han sido, tradicionalmente, una población en la que se haya evaluado el desarrollo moral. Esta se ha centrado, mayoritariamente, en las actitudes que

adoptan alumnos sin discapacidad hacia las personas que la presentan (Barba, 2004; Flórez, León & Alcedo, 2009; Gómez & Infante, 2004; Luque-Parra & Luque-Rojas, 2015; Novo-Corti, Muñoz-Cantero & Calvo-Babío, 2015; Reina, 2003).

La utilización de dilemas morales para el estudio de la moralidad y los valores se generaliza tras los estudios de Kohlberg y colaboradores en la década de los 70 (Blatt & Kohlberg, 1975). En la técnica de discusión de dilemas morales se presentan historias hipotéticas que contienen situaciones de conflicto entre determinados valores, tales como la justicia o la equidad. Los sujetos deben posicionarse a favor o en contra de la situación expuesta, dando argumentos sobre la elección realizada (Cohen, Panter, Turan, Morse & Kim, 2014; Linde, 2009; Patenaude, Niyonsenga & Fafard, 2003). Lind (2003), basándose en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, desarrolla el *Konstanz method of dilemma discussion* (KMDD) entendido como un proceso de deliberación grupal que utiliza dilemas semirreales, de corte educativo, con el objetivo de que la persona vea reflejada la historia en situaciones de su vida real (Robles, 2011).

La formación del docente es, en este aspecto, crucial para la transmisión de valores en el ámbito educativo (Ortega & Mínguez, 2001). Estos autores señalan una serie de estrategias que el profesorado debe desarrollar en el aula con el fin de conseguir una educación en valores efectiva: a) trabajar las habilidades de comunicación para fomentar la empatía; b) llevar a cabo la discusión moral con el objetivo del desarrollo moral del alumnado; c) desarrollar el sentido crítico para evaluar la realidad en la que se sitúan los alumnos; d) fomentar actitudes de diálogo, tolerancia, respeto, aceptación y comprensión, y e) desarrollar la compasión para los que más la necesitan.

El contexto deportivo puede resultar un escenario idóneo para la transmisión, puesta en práctica y adquisición de valores, pero también de contravalores (Acuña-Delgado & Acuña-Gómez, 2018). Por ello, la tarea de educar en valores en las aulas no puede ser improvisada, sino que precisa que el alumnado encuentre, de manera continuada, un modelo de conducta que se guíe por los valores que se quieren transmitir (Ortega, 2003). Particularmente, en el ámbito físico-deportivo, la adquisición de valores es un proceso al que el alumno llega tras experimentar vivencias deportivas, percibidas como positivas o negativas (Heinemann, 2001).

Son múltiples las investigaciones que, desarrolladas en el contexto educativo, se han centrado en la adquisición de valores por parte del alumnado, obteniendo mejoras en los valores trabajados a través de la actividad físico-deportiva en niños (Hernández-Mendo & Planchuelo, 2014; Ruiz, Ponce, Sanz & Valdemoros, 2015; Veroz, Yagüe & Tabernero, 2015; Yagüe, Herrero, Tabernero & Veroz, 2017), adolescentes (Barba, Barba & Muriarte, 2003; Borrás, Palou, Ponseti, Vidal & García-Mas, 2009; Martínez et al., 2014; Martínez, Pena-Pérez & Mateos, 2016; Robles-

Rodríguez, Abad-Robles, Giménez & Benito-Peinado, 2017) y estudiantes universitarios (Barba & Romo, 2005; Benítez, 2009; Ionescu, 2014; Kavussanu, Roberts & Ntoumanis, 2002).

La mayoría de los estudios sobre valores y discapacidad intelectual se basan en análisis teóricos (Freire & Miranda, 2014). Además, tras finalizar la enseñanza básica, los programas formativos para alumnos con discapacidad intelectual son escasos (Fullana, Pallisera, Martín, Ferrer & Puyaltó, 2015). El contexto de la educación superior puede resultar un escenario idóneo para el desarrollo de programas dirigidos a alumnos adultos con discapacidad intelectual (Cerrillo, Izuzquina & Egido, 2013). Estos programas, con el objetivo último de la inserción laboral de este colectivo, pretenden que los alumnos adquieran una serie de conocimientos y habilidades necesarias para su plena integración en el contexto social (Izuzquiza, 2012; Molina et al., 2014; Parisi, Mouratidou, Koidou, Tsorbatzoudis & Karamavrou, 2015).

Por ello, la relevancia del presente trabajo reside, fundamentalmente, en centrarse en una parcela con poca evidencia empírica, además de proporcionar al alumnado con discapacidad intelectual una educación integral que ayudará a que este se desenvuelva de forma autónoma y satisfactoria en la sociedad como miembro de pleno derecho. De este modo, el objetivo del trabajo aquí presentado ha sido el de analizar la percepción de importancia otorgada a diferentes valores por alumnos con discapacidad intelectual, tras la implementación de un programa educativo, para promover valores a través de predeportes y dilemas morales.

## 2. Método

### 2.3. Participantes

La muestra estuvo formada por 26 alumnos de dos promociones diferentes ( $n_1 = 12$  y  $n_2 = 14$ ) cuando cursaban la asignatura *Valores, tiempo libre y deporte*, del primer curso de un programa destinado a la inclusión sociolaboral de personas con discapacidad intelectual, ubicado en el contexto educativo superior. Los participantes, con edades comprendidas entre los 19 y los 37 años ( $M = 24.08$ ,  $DE = 4.57$ ), presentaban una discapacidad reconocida del 33% o más y una conducta social ajustada, sin padecer enfermedades físicas que precisaran adaptar las sesiones planificadas. Todos los alumnos tenían una valoración oficial por el organismo competente (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, a través del Instituto de Mayores y Servicios Sociales), que establecía el porcentaje de discapacidad y el deterioro en la conducta social de los mismos.

## 2.4. Instrumento

El instrumento utilizado para medir la importancia otorgada a los valores fue la versión española del *Sport Value Questionnaire* (SVQ-E) (Cruz et al., 1999; Torregrosa & Lee, 2000). Este cuestionario contempla los valores de compromiso, *fair play*/honestidad y compañerismo, al cual se añadieron los valores de responsabilidad, igualdad y respeto, recogiendo así todos los valores trabajados en el programa. Se incluyeron estos tres últimos valores, puesto que figuraban en el plan de estudios de la asignatura *Valores, tiempo libre y deporte* que cursaban los participantes, en la que se incluyó el programa de educación en valores y deporte. El SVQ-E también incluye los valores de aceptación, autorrealización, ayuda/compasión, cohesión, compañerismo, compromiso, conformidad, deportividad, diversión, emoción/excitación, gustar/imagen pública, justicia, logro personal, mantenimiento de contrato, obediencia, salud/forma física, que no han sido considerados en la presente propuesta.

La validez de contenido del instrumento final fue validada por el juicio de cinco expertos, profesores universitarios y especialistas en deporte, educación en valores y discapacidad intelectual que valoraron la presentación, las instrucciones y la dificultad en relación a las características de la muestra de participantes.

Para facilitar la respuesta de los alumnos, se utilizó la escala de respuesta de cinco puntos (siendo uno nada importante, hasta cinco, muy importante) establecida por Torregrosa y Lee (2000), obteniéndose un instrumento que recoge las puntuaciones en referencia a 20 valores con un *alpha* de Cronbach de .845, similar al referido por Torregrosa y Cruz (2009).

Para complementar la información obtenida en el SVQ-E, y poder realizar una evaluación continua del proceso con carácter formativo, se utilizó un registro de observación para recoger las respuestas y opiniones de los alumnos en los debates generados tras los dilemas. El objetivo de la recogida de esta información no fue la codificación de los datos para el establecimiento de futuros resultados o posibles conclusiones, sino que se utilizó para el seguimiento y establecimiento de pautas para las sesiones.

## 2.5. Procedimiento

Se planificó un diseño cuasiexperimental, concretamente un diseño pre-post con cuasicontrol en una cohorte anterior, caracterizado por la observación de un grupo de participantes que pasa cada año por un programa que se modifica en aras de la mejora de este (León & Montero, 2003), estableciéndose un grupo de tratamiento y un grupo control, en el que se toman medidas pretest y posttest. En los últimos años, los diseños cuasiexperimentales son cada vez más frecuentes en

la investigación aplicada, resultando especialmente útiles para evaluar la efectividad y eficacia y mejorar la planificación y control de los programas educativos (García-Gallego, 2001).

A principio del curso escolar, se pasó al alumnado el pretest y, al final, el postest, habiendo una separación temporal de unos 10 meses. Se registró la importancia dada por los participantes a cada uno de los valores del programa, siendo  $O_1$  y  $O_2$  los alumnos de la primera promoción (2014-2015), y  $O_3$  y  $O_4$  de la segunda promoción (2015-2016). Así, se midió la importancia otorgada por los alumnos de una cohorte ( $X_1$ ) antes de comenzar el programa ( $O_1$ ), y tras su finalización ( $O_2$ ). En el curso siguiente, se realizó lo mismo para la siguiente cohorte ( $X_2$ ), por lo que se midió la importancia otorgada por los alumnos antes de comenzar el programa ( $O_3$ ), y tras su finalización ( $O_4$ ).

El programa que aquí se presenta se llevó a cabo en dos promociones de alumnos de un curso de inserción laboral para personas con discapacidad intelectual. El programa tenía como objetivo analizar la importancia otorgada a los valores por alumnos adultos con discapacidad intelectual a través de predeportes y discusión de dilemas morales. Para lograr este objetivo, se trabajaron como contenidos diferentes valores a través de juegos predeportivos (Tabla 1): compromiso, respeto, responsabilidad, *fair play*/honestidad, compañerismo e igualdad. A continuación, se define cada uno de ellos como fueron tratados durante el programa.

- Compromiso. El valor compromiso se entiende como la creencia firme en una meta objeto del compromiso (Firestone & Pennell, 1993).
- Respeto. Este valor se manifiesta cuando se concede autonomía y se acepta al otro por lo que es (Naval, 2005).
- Responsabilidad. En este programa este valor se entendió como lo opuesto a la indiferencia hacia sí mismo y hacia los demás (Ortega & Mínguez, 2003).
- Fair play/honestidad. Este valor se manifiesta cuando las personas no pretenden obtener ventajas, ya que basan su comportamiento en la noción de justicia (Cruz, Boixadós, Valiente, & Torregrosa, 2001).
- Compañerismo. Este valor se manifiesta cuando la persona experimenta sentimientos de vinculación y aprecio, derivados de la proximidad física continuada con alguien (García-Hoz, 1993).
- Igualdad. Se entiende cuando las personas experimentan que todos tienen los mismos derechos que los demás (Hall, 1995).

**Tabla 1**

*Valores y predeportes de cada promoción*

Valores	Promoción	
	Primera (2014-2015)	Segunda (2015-2016)
Compromiso	Voleibol	Voleibol
Respeto	Balonmano	Rugby
Responsabilidad	Acrosport	Acrosport
Fair play/honestidad	Fut-tenis	-
Compañerismo	Bádminton	Bádminton
Igualdad	Fútbol	-

*Nota:* Fut-tenis: combinación de habilidades propias del fútbol en campos adaptados con normas propias del tenis.

Fuente: Elaboración propia.

Además, se establecieron dos objetivos específicos derivados del objetivo principal:

- 1) Incrementar la percepción de importancia que los alumnos otorgan a los valores tras la implementación del programa. Este criterio se evaluó en la primera promoción y en la segunda promoción, por separado.
- 2) Aumentar la percepción de importancia de los valores trabajados en el programa respecto a la percepción de importancia de valores no trabajados en el mismo. Este criterio se midió en ambas promociones de manera conjunta.

### 2.5.1. Descripción de la intervención

La primera sesión del programa se dedicó a la evaluación inicial de la importancia otorgada a los valores recogidos en el SVQ-E, mientras que en la última sesión se llevó a cabo la evaluación final, utilizando el mismo instrumento, con el objetivo de determinar si se producían cambios en la percepción de importancia a los valores. Respecto al número total de sesiones realizadas por promoción, en la primera se llevaron a cabo 14, más las dos sesiones dedicadas a la evaluación inicial y final, respectivamente; en cuanto a la segunda promoción, las sesiones se redujeron a 10, ya que se trabajaron menos valores, más la sesión de evaluación inicial y la de evaluación final.

Los valores se trabajaron en dos sesiones de una hora de duración, a excepción del primer valor (compromiso) y del último valor (responsabilidad), desarrollados en tres sesiones, ya que se consideró necesario profundizar el trabajo en dichos valores. A nivel de actividad física, cada sesión se dividía en tres partes: calentamiento, parte principal y vuelta a la calma (Tabla 2).

- 1) En las primeras sesiones de cada valor los alumnos se familiarizaban con el predeporte correspondiente.
  - En el calentamiento, comenzaban la sesión realizando estiramientos y actividades de activación vegetativa, con el material que se iba a utilizar posteriormente, trabajando habilidades motrices básicas en progresión de dificultad.
  - En la parte principal, los alumnos se iniciaban en la práctica del predeporte, recalando aspectos técnicos. En esta parte de la sesión se realizaban las actividades propias del predeporte asociado a cada valor.
  - En la vuelta a la calma, se finalizaba con estiramientos pasivos mientras se comentaba lo que se había trabajado a nivel motriz en la parte principal.
  
- 2) En las últimas sesiones se incluía el trabajo del valor asociado al predeporte en cuestión.
  - En el calentamiento, los alumnos realizaban calentamientos.
  - En la parte principal se realizaban situaciones jugadas relacionadas con el valor.
  - Tras la vuelta a la calma, las profesoras exponían una historia basada en una situación deportiva que implicaba un dilema moral relacionado con el valor trabajado. Posteriormente, se invitaba a los alumnos a reflexionar sobre el dilema lanzando preguntas generales sobre el mismo. Tras el debate grupal, las profesoras ponían ejemplos del valor basados en la propia actuación de los alumnos durante la situación de juego. Se finalizaba con la aplicación del valor a otras áreas, como al aula y a un supuesto contexto laboral.

Toda la información que los alumnos y/o sus familias facilitaron al programa se custodió de forma confidencial. Asimismo, al comienzo del curso escolar, los alumnos o sus familiares firmaron un consentimiento informado en que autorizaron al profesorado a utilizar los datos para actividades docentes e investigadoras.

**Tabla 2**

*Distribución de las sesiones*

Sesión	Primera sesión	Última sesión
<b>Objetivo</b>	Familiarización con el predeporte	Trabajo del valor y debate grupal
<b>Fases</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Calentamiento.</li> <li>2. Parte principal.</li> <li>3. Vuelta a la calma.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Calentamiento.</li> <li>2. Parte principal: se incluía el valor.</li> <li>3. Tras la vuelta a la calma, se iniciaba el debate:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura del dilema moral.</li> <li>- Discusión grupal y debate.</li> <li>- Aplicación del dilema moral a otras áreas.</li> </ul> </li> </ol>

Fuente: Elaboración propia.

### 3. Resultados

Se realizaron análisis descriptivos con el objetivo de obtener los porcentajes de respuesta a los diferentes valores antes y después de la implementación del programa para cada promoción, así como contrastes no paramétricos (prueba de *Wilcoxon* para pares relacionados) debido al tamaño muestral de ambas promociones ( $n_1 = 12$  y  $n_2 = 14$ ). Además, para comprobar la influencia del programa en la percepción de importancia de los valores, se realizó una comparación entre la importancia otorgada a los valores trabajados en el programa en relación a los no trabajados, mediante un ANCOVA, al cumplirse el supuesto de normalidad ( $Z=.73, p=.67$ ) y la homogeneidad de varianzas ( $F = .1, p = .92$ ).

#### 3.1. Importancia otorgada a los valores trabajados antes y después del programa

Respecto a los valores trabajados en la primera promoción, se muestra en la Tabla 3 un resumen de los resultados para cada valor antes y después del programa. En esta promoción se detectaron diferencias estadísticamente significativas en el valor *fair play*/honestidad, del pretest al postest ( $Z = -2.07, p = .04$ ). En el pretest, un 8.3% de los alumnos puntuaron el valor *fair play*/honestidad como nada importante, mientras que en el postest ningún alumno lo vio así. En cuanto a la consideración poco importante, en el pretest fue de un 16.7%, y solo de un 8.3% en el postest. En cuanto a la consideración importante, en el pretest fue de un 50% y de un 41.7% en el postest. Las mejoras se encuentran en las consideraciones bastante importante y muy importante de este valor. En el pretest, un 8.3% lo consideró bastante importante mientras que en el postest lo hizo un 16.7%. En la consideración muy importante, de un 16.7% en el pretest pasó a ser un 33.3% en el postest.

**Tabla 3**

*Pre y post de la importancia otorgada a cada valor en la primera promoción (%)*

		Nada importante	Poco importante	Importante	Bastante importante	Muy importante
Compromiso	Pre	-	-	8.3	16.7	75
	Post	-	8.3	16.7	8.3	66.7
Compañerismo	Pre	-	8.3	16.7	16.7	58.3
	Post	-	-	16.7	16.7	66.7
Respeto	Pre	-	-	16.7	33.3	50
	Post	-	-	8.3	16.7	75
Igualdad	Pre	-	8.3	16.7	25	50
	Post	8.3	-	8.3	25	58.3
<i>Fair play/</i>	Pre	8.3*	16.7*	50*	8.3*	16.7*
Honestidad	Post	-	8.3*	41.7*	16.7*	33.3*
Responsabilidad	Pre	-	-	8.3	-	91.7
	Post	-	-	16.7	-	83.3

*Nota: \*p<.05*

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la segunda promoción, en la Tabla 4 se recogen los porcentajes de respuesta para cada valor antes y después del programa. En esta promoción se detectaron diferencias estadísticamente significativas del pretest al postest en el valor compañerismo ( $Z = -2.23$ ,  $p = .03$ ). Así, antes de la implementación del programa, un 7.7% del alumnado evaluó el valor compañerismo como importante y un 92.3% como muy importante. En el postest, la puntuación otorgada a este valor por parte de los participantes no se restringió únicamente a las respuestas Importante y Muy Importante, un 7.7% lo evaluó como poco importante, un 23.1% como importante, un 23.1% como bastante importante y un 46.2% como muy importante.

### 3.1. Comparación de los valores trabajados y los no trabajados en el programa

En este apartado se muestran los resultados de la importancia otorgada por el alumnado (primera y segunda promoción) a los valores incluidos en el programa (compañerismo, compromiso, *fair play*/honestidad, igualdad, respeto y responsabilidad en la primera promoción; y compañerismo, compromiso, respeto y responsabilidad en la segunda promoción), comparándolos con las puntuaciones medias del resto de valores medidos en el SVQ-E, no incluidos en el programa (aceptación, autorrealización, ayuda/compasión, cohesión, conformidad, deportividad, diversión, emoción/excitación, gustar/imagen pública, justicia, logro personal, mantenimiento de contrato, obediencia, salud y forma física).

**Tabla 4**

*Pre y post de la importancia otorgada a cada valor en la segunda promoción (%)*

	Compromiso		Compañerismo		Respeto		Responsabilidad	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
<b>Nada importante</b>	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Poco importante</b>	-	7.1	-	7.7*	-	-	7.1	7.1
<b>Importante</b>	14.3	28.6	7.7*	23.1*	14.3	21.4	14.3	28.6
<b>Bastante importante</b>	7.1	28.6	-	23.1*	7.1	28.6	14.3	21.4
<b>Muy importante</b>	78.6	35.7	92.3*	46.2*	78.6	50	64.3	42.9

*Nota: \*p < .05*

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados del ANCOVA ( $F_1 = 12.37$ ;  $p = .001$ ), se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de la importancia otorgada a los valores trabajados en el programa ( $M_{pre} = 4.20$ ;  $M_{post} = 4.42$ ) y los valores no trabajados ( $M_{pre} = 3.71$ ;  $M_{post} = 4.06$ ). Por tanto, los valores trabajados en el programa presentan puntuaciones más elevadas en la importancia otorgada por el alumnado, puesto que las medias son más altas. Se produjeron mejoras tanto en los valores trabajados (.22) como en los no trabajados (.35). También se comprobó que las mediciones antes del programa (pre) tienen baja influencia (1.8%) en los resultados de las medias obtenidas tras el programa (post).

#### 4. Discusión y conclusiones

El objetivo del presente trabajo fue analizar la percepción de importancia otorgada a los valores por alumnos con discapacidad intelectual, tras la implementación de un programa para promover valores a través de predeportes y dilemas morales. De este objetivo general, se establecieron los siguientes objetivos específicos: 1) Incrementar la percepción de importancia que los alumnos otorgan a los valores tras la implementación del programa; y 2) Aumentar la percepción de importancia de los valores trabajados en el programa respecto a la percepción de importancia de valores no trabajados en el mismo. Los resultados obtenidos no son concluyentes, ya que el primer objetivo se logra en la primera promoción y no en la segunda, mientras que el segundo objetivo se alcanza en ambas.

En la primera promoción, se detectaron diferencias estadísticamente significativas en la mejora de percepción de importancia del valor *fair play*/honestidad. Así, son múltiples los trabajos que, tras llevar a cabo intervenciones educativas para el fomento de valores a través del deporte,

observaron mejoras en dicho valor, a nivel internacional (Cecchini, Fernández, González & Arruza, 2008; Cecchini, Montero & Peña, 2003; Fraile, 2010; Schwamberger & Curtner-Smith, 2016; Solomon, 1997). El resto de los valores de la primera promoción: compañerismo, respeto e igualdad, también mejoraron en la percepción de importancia otorgada por el alumnado, aunque sin significación estadística. En este sentido, se coincide con Borrás et al. (2009), quienes ponen en duda la idea tradicional de que los valores son principios inmutables, ya que se observó un leve aumento de la importancia otorgada por los alumnos a los valores señalados. Estos resultados coinciden con múltiples investigaciones, las cuales tras implementar programas deportivos para el fomento de valores, detectaron mejoras aunque sin significatividad estadística del valor compañerismo (Martínez et al., 2014; Nicoleta, 2014), del valor compromiso (Borrás et al., 2009; Madrid, Prieto-Ayuso, Samalot-Rivera & Gil, 2016), del valor respeto (Cecchini et al., 2008; Leonte, 2014; Martinek, Schilling & Hellison, 2006; Šukys & Majauskienė, 2014), del valor responsabilidad (Ennis, 1999; Escartí et al., 2006, 2012; Hellison, 1973, 2011; Hellison & Doolittle, 2007; Llopis-Goig, Escartí, Pascual, Gutiérrez & Marín, 2011; Miller, Bredemeier & Shields, 1997) y de los valores compañerismo y responsabilidad (Capllonch & Figueras, 2012; Jiménez & Durán, 2004; Pezdek, 2012; Schwager & Stylianou, 2012).

En la segunda promoción no hubo mejora en la percepción de importancia otorgada a los valores, quizá debido a que el número de sesiones de trabajo fue menor en comparación con la primera promoción. En el curso escolar de la segunda promoción hubo más actividades complementarias y extraescolares coincidentes con los días en los que se trabajaba la asignatura *Valores, tiempo libre y deporte*. Este hecho no permitió desarrollar las clases de forma continua, por lo que el intervalo de tiempo transcurrido entre las sesiones de discusión de dilemas pudo resultar excesivo, planteándose la necesidad de planificar un número mayor de sesiones y realizarlas de manera más continuada.

Se hace necesario, por tanto, trabajar de forma más coordinada con el resto de la comunidad escolar, ya que, como muestran estudios anteriores, los programas educativos que parten de un trabajo docente cooperativo e interdisciplinar son más efectivos que si se hacen de manera más aislada (Bermejo & Fernández-Batanero, 2010; Goldstein & Iso-Ahola, 2006; Sierra, Méndez-Giménez & Mañana-Rodríguez, 2013).

En ambas promociones se observaron diferencias estadísticamente significativas en los valores trabajados en comparación con los valores no trabajados en el programa, corroborando así los resultados obtenidos en otros estudios que trabajaron valores a través de la práctica físico-deportiva (Borrás et al., 2009). El programa aquí presentado coincide con la línea teórica del desarrollo moral y fomento de valores establecida por Ossorio (2002), al entender como fundamental la labor del docente, responsable de transmitir valores en el aula a través de cinco

pasos: 1) clarificación de los valores; 2) establecimiento de un programa adecuado para ello; 3) realización de actividades progresivas; 4) evaluación del programa, y 5) establecimiento de conclusiones en pro de la mejora del mismo.

En este sentido, una de las funciones del profesorado reside en que debe prestar especial atención al desarrollo afectivo, psicomotriz, moral y social del alumnado. El sistema educativo plantea como un aspecto crucial la promoción de competencias sociales y cívicas en las aulas, por lo que este tipo de programas puede ofrecer una respuesta a dicha carencia. Las estructuras cooperativas en el deporte escolar, muy utilizadas en este tipo de programas, favorecen la adquisición de valores en el alumnado (González, Manrique & López-Pastor, 2012; Jorquera, Leiva, Molina & Sánchez-Pato, 2018). Además, la discusión de dilemas es un método efectivo para fomentar el desarrollo moral y la adquisición de valores en el alumnado (Blatt & Kohlberg, 1975; Lind, 2005, 2006; Linde, 2009; Palomo, 1989).

A pesar de ser múltiples los programas implementados para el desarrollo de valores a través del deporte, no existe un verdadero consenso educativo respecto a cuáles son los más idóneos para el fomento de valores del alumnado. Además, no se ha investigado rigurosamente qué valores son los más apropiados para asociar a la práctica deportiva, ni se ha analizado las metodologías más adecuadas para conseguir el objetivo de fomentar valores (Gutiérrez, Carratalá, Guzmán & Pablos, 2010; Iturbide-Luquin & Elosua-Oliden, 2017). Se detecta, por tanto, una laguna en el campo de investigación, ya que el deporte escolar puede fomentar valores a través de las actividades realizadas y, por el contrario, puede también generar conductas relacionadas con valores no deseados (Gaviria & Castejón, 2013; Monjas, Ponce & Gea, 2015).

La relevancia del estudio que aquí se presenta reside principalmente en trabajar una parcela que adolece de evidencia empírica. A pesar de que son múltiples los programas y las investigaciones cuyo objetivo es el fomento de valores a través del deporte (Borrás et al., 2009; Capllonch & Figueras, 2012; Cecchini et al., 2008; Hellison & Doolittle, 2007; Leonte, 2014; Madrid et al., 2016; Martínez et al., 2014; Pezdek, 2012; Ruiz et al., 2015; Schwager & Stylianou, 2012; Schwamberger & Curtner-Smith, 2016; Šukys & Majauskienė, 2014), los alumnos con discapacidad intelectual no han sido un colectivo al que se haya dirigido estas actuaciones (Langdon, Clare & Murphy, 2010).

En este sentido, se hace necesario implementar actuaciones de educación en valores a través de la actividad física dirigidas específicamente al alumnado con discapacidad intelectual (Pérez & Cabezas, 2007). Aquí reside la importancia de programas educativos como el que se presenta, al asociar el trabajo de valores con la experiencia práctica de los mismos que la actividad física

conlleva, coincidiendo con Monjas et al. (2015), al indicar la idoneidad de los programas deportivos para promover valores en el ámbito escolar.

En líneas futuras sería interesante disponer de un mayor tamaño muestral con el objetivo de rebatir la significatividad estadística de los datos. Además, se contempla la necesidad de incorporar un análisis cualitativo de los resultados, con el objetivo de poder reorientar el proceso de implementación del programa. Por otro lado, se precisa ampliar las sesiones dedicadas al trabajo de cada valor, ya que el número de sesiones por valor ha resultado escaso para la obtención de mejoras en todos los dominios.

## 5. Agradecimientos

Este estudio ha sido realizado con el apoyo económico de la Universidad Católica de Murcia (PMAFI-PID-03-14).

## 6. Referencias bibliográficas

- Acuña-Delgado, A., & Acuña-Gómez, G. (2018). Valores del espectáculo de fútbol en el estadio: un estudio de caso. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2018(33), 96-101. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/55658>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Barba, B. (2004). *Escuela y socialización. Evaluación del desarrollo moral*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Barba, B., & Romo, J. M. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 67-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/140/14002405/>
- Barba, J., Barba, F. J., & Muriarte, D. (2003). Desarrollo moral en Educación Física. Una propuesta de dilemas morales a través de la actividad física y el deporte. *Lecturas: Educación Física y deportes*, 61. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd61/moral.htm>
- Benítez, A. (2009). La Educación en valores en el ámbito de la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 116-129. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/handle/11117/1492>
- Bermejo, B., & Fernández-Batanero, J. M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 65-76. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/205>
- Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level of Moral Judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2), 129-161. Doi: 10.1080/0305724750040207
- Borrás, P. A., Palou, P., Ponseti, F. X., Vidal, J., & García-Mas, A. (2009). La educación en valores en la práctica deportiva de los adolescentes: efectos de una intervención para la promoción de la deportividad sobre la estructura de valores de los deportistas. *Revista*

- Española de Pedagogía*, 243, 355-370. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3880/LaEducacionEnValoresEnLaPracticaDeportiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Capllonch, M., & Figueras, S. (2012). Educación física y comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 231-247. Doi: 10.4067/S0718-07052012000400013
- Cecchini, J. A., Fernández, J., González, C., & Arruza, J. A. (2008). Repercusiones del programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, 346, 167-186. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re346/re346\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re346/re346_06.pdf)
- Cecchini, J. A., Montero, J., & Peña, J. V. (2003). Repercusiones del programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1116>
- Cerrillo, R., Izuzquina, D., & Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4733943>
- Cohen, T. R., Panter, A. T., Turan, N., Morse, L. A., & Kim, Y. (2014). Moral character in the workplace. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(5), 943-963. Doi: 10.1037/a0037245
- Cruz, J., Boixadós, M., Capdevila, L., Mimbbrero, J., Torregrosa, M., & Valiente, L. (1999). Evaluación del fairplay en el deporte profesional y de iniciación. En Consejo Superior de Deportes (Ed.), *Participación deportiva: perspectiva ambiental y organizacional* (pp.11-52). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Cruz, J., Boixadós, M., Valiente, L., & Torregrosa, M. (2001). ¿Se pierde el "fairplay" y la deportividad en el deporte en edad escolar? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 2(64), 6-16. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/301942/391558>

- Ennis, C. D. (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Education, and Society*, 4, 31-49. Doi: 10.1080/1357332990040103
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C., & Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio "observacional". *Revista de Educación*, 341, 373-396. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341_16.pdf)
- Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D., Martínez, M., & Tarín, S. (2012). Applying the Teaching Personal and Social Responsibility model (TPSR) in spanish schools' context: lesson learned. *ÁGORA para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 178-196. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4065862>
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525. Doi: 10.2307/1170498
- Flórez, M. A., León, A., & Alcedo, M. A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 5, 85-98. Recuperado de [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/13919/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=85](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/13919/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=85)
- Fraile, A. (2010). El desarrollo moral en el deporte escolar en el contexto europeo: un estudio basado en dilemas sociomorales. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 2, 83-97. Doi: 10.4067/S0718-07052010000200005
- Freire, E. S., & Miranda, M. L. J. (2014). The production of knowledge about the building of values in physical education at school: methods, methodology and epistemology. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 35-47. Doi: 10.1080/17408989.2012.726978
- Fullana, J., Pallisera, M., Martín, R., Ferrer, C., & Puyaltó, C. (2015). La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1),

- 53-68. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10357/Transici%3b3nVidaAdulta.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- García-Gallego, C. (2001). Investigación cuasiexperimental I: diseños preexperimentales y diseños cuasiexperimentales con grupo de control no equivalente. En S. Fontes, C. García-Gallego, A. J. Garriga, M. C. Pérez-Llantada & E. Sarriá (Eds.), *Diseños de investigación en Psicología* (pp. 343-378). Madrid: U.N.E.D.
- García-Hoz, V. (1993). *Tratado de Educación Personalizada. Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: RIALP.
- Gaviria, D. F., & Castejón, F. J. (2013). El proceso didáctico en Educación Física como generador de valores y actitudes. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 161-186. Doi: 10.4471/qre.2013.22
- Goldstein, J. D., & Iso-Ahola, S. E. (2006). Promoting Sportsmanship in Youth Sports. Perspectives from Sport Psychology. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(7), 18-24. Doi: 10.1080/07303084.2006.10597902
- Gómez, V., & Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16(4), 371-383. Doi: 10.1174/1135640042802455
- González, M., Manrique, J. C., & López-Pastor, V. M. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2012(21), 14-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3457/345732287003/>
- Gutiérrez, M., Carratalá, V., Guzmán, J. F., & Pablos, C. (2010). Objetivos y manifestación de valores sociales y personales en el deporte juvenil según deportistas, padres, entrenadores y gestores. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 101, 57-65. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1436>
- Hall, B. P. (1995). *Values Shift. A Guide to Personal & Organizational Transformation*. Massachusetts: Twin Lights.

- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). *The development of values, attitudes and personal qualities. A review of recent research*. Slough: NFER.
- Heinemann, K. (2001). Els valors de l'esport. Una perspectiva sociològica. *Apunts. Educació Física y Deportes*, 64, 17-25. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFE/article/view/301597/391212>
- Hellison, D. R. (1973). *Humanistic Physical Education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hellison, D. R. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Doolittle, S. (2007). Moral education in the practice of sport and physical education. En C. E. Gonçalves, S. P. Cumming, M. J. Coelho & R. M. Malina (Eds.), *Sport and Education. Tribute to Marin Lee* (pp. 109-119). Coimbra: Pombalina. Doi: 10.14195/978-989-26-0474-9\_9
- Hernández-Mendo, A., & Planchuelo, L. (2014). El incremento del desarrollo moral en las clases de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(2), 369-392. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3111/311131093014.pdf>
- Indurkha, B., & Misztal-Radecka, J. (2016). Incorporating Human Dimension in Autonomous Decision-Making on Moral and Ethical Issues. En Association for the Advancement of Artificial Intelligence (Ed.), *AAAI 2016 Spring Symposia* (pp. 226-230). California: AAAI.
- Ionescu, C. L. (2014). Attitudinal Behaviour, Values, Methods of Formative Education to Students. *Science, Movement and Health*, 14(1), 97-103. Recuperado de <http://www.analefefs.ro/anale-fefs/2014/i1/pe-autori/15.pdf>
- Iturbide-Luquin, L. M., & Elosua-Oliden, P. (2017). Los valores asociados al deporte: análisis y evaluación de la Deportividad. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1). Doi: 10.1387/RevPsicodidact.15918
- Izuzquiza, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: El Programa Promotor. *Bordón*, 64(1), 109-125. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661134>

- Jiménez, P. J., & Durán, L. J. (2004). Actividad física y deporte en jóvenes en riesgo: educación en valores. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 80, 13-19. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300955/390401>
- Jorquera, J. L., Leiva, A., Molina, J. M., & Sánchez-Pato, A. (2018). Proyecto educativo Olimpízate: objetivos, metodología y actividades para enseñar Olimpismo en los centros de educación secundaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (33), 200-206. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/52205/36706>
- Kavussanu, M., Roberts, G. C., & Ntoumanis, N. (2002). Contextual Influences on Moral Functioning of College Basketball Players. *The Sport Psychologist*, 16, 347-367. Doi: 10.1123/tsp.16.4.347
- Langdon, P. E., Clare, I. C. H., & Murphy, G. H. (2010). Developing an understanding of the literature relating to the moral development of people with intellectual disabilities. *Developmental Review*, 60(3), 273-293. Doi: 10.1016/j.dr.2010.01.001
- León, O. G., & Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Leonte, N. (2014). The relationship between sport activities-effects-values in secondary school education. *Scientific Journal of Education, Sports, and Health*, 15(1), 72-81. Recuperado de <http://gymnasium.ub.ro/index.php/journal/article/view/176/162>
- Lind, G. (2003). *Fostering Moral Competence with the Konstanz Method of Dilemma Discussion*. Manuscrito inédito, Universidad de Konstanz, Alemania. Recuperado de <https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-e.htm>
- Lind, G. (2005). Moral Dilemma Discussion Revisited-The Konstanz Method. *Europe's Journal of Psychology*, 1(1). Recuperado de <http://ejop.psychopen.eu/article/view/345/html>
- Lind, G. (2006). Effective Moral Education: The Konstanz Method of Dilemma Discussion. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 189-196. Recuperado de [https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2006\\_KMDD-hellenistic-journal.pdf](https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2006_KMDD-hellenistic-journal.pdf)

- Linde, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: Una utopía realizable. *Praxis Filosófica*, 2009(28), 7-22. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n28/n28a01.pdf>
- Llopis-Goig, R., Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., & Marín, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un programa de responsabilidad personal y social en Educación Física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores. *Cultura y Educación*, 23(3), 445-461. Doi: 10.1174/113564011797330324
- Luque-Parra, D. J., & Luque-Rojas, M. J. (2015). Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 369-392. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a3.pdf>
- Madrid, P. D., Prieto-Ayuso, A., Samalot-Rivera, A., & Gil, P. (2016). Evaluación de una propuesta extraescolar de conductas apropiadas en Educación Física y deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2016(30), 36-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345744747007.pdf>
- Martinek, T., Schilling, T., & Hellison, D. (2006). The Development of Compassionate and Caring Leadership Among Adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 141-157. doi: 10.1080/17408980600708346
- Martínez, M. J., Pena-Pérez, X., & Mateos, C. (2016). Percepción en adolescentes de los valores olímpicos asociados a la práctica del fútbol frente a otros deportes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2016(30), 226-232. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/50548>
- Martínez, R., Cepero, M., Collado, D., Padial, R., Pérez, A., & Palomares, J. (2014). Acquisition of Values and Attitudes Across Games and Sports in Physical Education, in the Secondary Education. *Journal of Sport and Health Research*, 6(3), 207-216. Recuperado de [http://www.journalshr.com/papers/Vol%206\\_N%203/V06\\_3\\_3.pdf](http://www.journalshr.com/papers/Vol%206_N%203/V06_3_3.pdf)

- Miller, S. C., Bredemeier, B. J. L., & Shields, D. L. L. (1997). Sociomoral Education Through Physical Education with At-Risk Children. *Quest*, 49(1), 114-129. Doi: 10.1080/00336297.1997.10484227
- Molina, V., Vargas, A., & San Martín, V. (2014). Bioética: Discapacidad y actividad física. *Revista de Ciencias de la Actividad Física UCM*, 15(2), 73-85. Recuperado de [http://www.faced.ucm.cl/revief/wp-content/uploads/2013/12/bio\\_etica3.pdf](http://www.faced.ucm.cl/revief/wp-content/uploads/2013/12/bio_etica3.pdf)
- Monjas, R., Ponce, A., & Gea, J. M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles trasferencias. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 2015(28), 276-284. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3457/345741428048/>
- Myrzaly, S. K., & Abdirajymova, A. S. (2014). Modernization of the Kazakhstan Society: Crisis of Moral Values. *Global Journal of Sociology*, 4(1), 10-14. Recuperado de [http://archives.sproc.org/index.php/gjs/article/viewFile/3127/pdf\\_268](http://archives.sproc.org/index.php/gjs/article/viewFile/3127/pdf_268)
- Naval, C. (2005). Ámbito familiar: confianza y respeto. En A. Bernal (Ed.), *La Familia como ámbito Educativo* (pp. 145-162). Madrid: RIALP.
- Nicoleta, L. (2014). The relationship between sport activities-effects-values in secondary school education. *Gymnasium: Scientific Journal of Education, Sports, and Health*, 1(15), 72-81. Recuperado de <http://gymnasium.ub.ro/index.php/journal/article/view/176/162>
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., & Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171. Doi: 10.6018/analesps.31.1.163631
- Organización Mundial de la Salud (2016). *ICD-11 Beta Draft* [Informe]. Recuperado de <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Ortega, P. (2003). Familia y educación en valores. En J. M. Sánchez (Coord.), *La formación de padres, un modelo de actuación para la Región de Murcia* (pp. 73-86). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Ortega, P., & Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.

- Ortega, P., & Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 15, 33-56. Recuperado de [http://revistas.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/3022/3056](http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/view/3022/3056)
- Ossorio, D. (2002). La educación en valores a través de las actividades físico-deportivas. *Revista Digital EF Deportes*, 8(50). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd50/valores1.htm>
- Palomo, A. M. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4, 79-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117615>
- Parisi, I., Mouratidou, K., Koidou, E., Tsobatzoudis, H., & Karamavrou, S. (2015). Effects of Motivational Climate, Type of School and Gender on Students' Moral Competences in their Daily Life and Physical Education. *Trends in Sport Sciences*, 1(22), 39-46. Recuperado de [http://www.tss.awf.poznan.pl/files/Trends\\_Vol\\_22\\_no\\_1\\_druk\\_7.pdf](http://www.tss.awf.poznan.pl/files/Trends_Vol_22_no_1_druk_7.pdf)
- Patenaude, J., Niyonsenga, T., & Fafard, D. (2003). Changes in Students' Moral Development During Medical School: A Cohort Study. *Canadian Medical Association Journal*, 168(7), 840-844. Recuperado de <http://ethicist.kmu.edu.tw/pimages/p-54/20030401s00014p840.pdf>
- Pérez, L., & Cabezas, D. (2007). Programa de entrenamiento en solución de problemas prácticos aplicado a personas con discapacidad intelectual. *Psicothema*, 19(4), 578-584. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/727/72719406/>
- Peter, I. (2014). Reconsidering Place of Traditional Institutions under the Nigerian Constitution: A Comparative Analysis. *Journal of Law, Policy and Globalization*, 31, 135-148. Recuperado de <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JLPG/article/viewFile/17675/18038>
- Pezdek, K. (2012). Physical Education as a Medium of Communicating Moral Values. *Acta Universitatis Carolinae Kinanthropologica*, 48(1), 126-133. Recuperado de [https://www.academia.edu/4515920/Physical\\_education\\_as\\_a\\_medium\\_of\\_communicating\\_moral\\_values](https://www.academia.edu/4515920/Physical_education_as_a_medium_of_communicating_moral_values)

- Pombo, I., & Fantova, F. (2011). La Administración Pública ante los desafíos de la Ética. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(237), 16-20. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART19123/237-3%20Pombo.pdf>
- Reina, R. (2003). Propuesta de intervención para la mejora de actitudes hacia personas con discapacidad a través de actividades deportivas y recreativas. *Lecturas: Educación Física y deportes*, 9(59). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd59/discap.htm>
- Robles, V. (2011). La ineficacia de la discusión de dilemas morales en el crecimiento de la competencia moral en trabajadores y estudiantes. Dos casos mexicanos. *Revista CES Psicología*, 4(2), 47-59. Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1543/1389>
- Robles-Rodríguez, J., Abad-Robles, M. T., Giménez, J., & Benito-Peinado, P. (2017). Los deportes adaptados como contribución a la educación en valores y a la mejora de las habilidades motrices: la opinión de los alumnos de Bachillerato. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2017(31), 140-144. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/49418>
- Ruiz, J. V., Ponce, A., Sanz, E., & Valdemoros, M. A. (2015). La educación en valores desde el deporte: investigación sobre la aplicación de un programa integral en deportes de equipo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 2015(28), 270-276. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3457/345741428047/>
- Santofinío-Rojas, G. (2016). De la anomalía a la discapacidad, una larga historia de exclusión social: de la muerte, al destierro y el repudio a la inclusión educativa. *Revista Inclusión y Desarrollo*, 3(1), 34-46. Doi: 10.26620/uniminuto.inclusion.3.2.2016.34-46
- Schalock, R. L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(1), 22-39. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3841>
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., & Shogren, K. A. (2007). The Renaming of Mental Retardation: Understanding Term Intellectual Disability the Change to the term intellectual disability.

- Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116-124. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/091d/ad089d5998156dada8217d751c0a671affcd.pdf>
- Schwager, S., & Stylianou, M. (2012). Table Top Tennis. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(7), 27-31. Doi: 10.1080/07303084.2012.10598809
- Schwamberger, B., & Curtner-Smith, M. (2016). Influence of a Training Programme on a Preservice Teacher's Ability to Promote Moral and Sporting Behaviour in Sport Education. *Physical Education Review*, 14. Doi: 10.1177/1356336X16653586
- Sierra, B., Méndez-Giménez, A., & Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184. Doi: 10.5209/rev\_RCED.2013.v24.n1.41196
- Solomon, G. B. (1997). Fair Play in the Gymnasium: Improving Social Skills Among Elementary School Students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(5), 22-25. Doi: 10.1080/07303084.1997.10604940
- Šukys, S., & Majauskienė, D. (2014). Effects of an Integrated Olympic Education Program on Adolescent Athletes' Values and Sport Behavior. *Social Behavior and Personality*, 42(5), 811-822. Doi: 10.2224/sbp.2014.42.5.811
- Torregrosa, M., & Cruz, J. (2009). Entusiastas, aficionados y espectadores: sus valores, motivaciones y compromiso. *CCD: Cultura Ciencia Deporte*, 4(12), 149-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1630/163013073003/>
- Torregrosa, M., & Lee, M. (2000). El estudio de los valores en psicología del deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 71-83. Recuperado de <http://www.rpd-online.com/article/view/71/71>
- Turiel, E. (2012). Moral reasoning, cultural practices, and social inequalities. *Innovación Educativa*, 12(59), 17-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1794/179425449002/>
- Veroz, R., Yagüe, J. M., & Tabernero, B. (2015). Incidencia de dos modelos de competición de fútbol sobre los valores socio-educativos en prebenjamines. *Retos. Nuevas tendencias*

en *Educación Física, Deportes y Recreación*, 2015(28), 84-89. Recuperado de  
<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=345741428015>

Yagüe, J. M., Herrero, A. J., Tabernero, B., & Veroz, R. (2017). Diseño y validación del cuestionario «Deporteduca» para conocer la incidencia de la competición sobre algunos valores socioeducativos en el ámbito de la iniciación al fútbol. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 2017(31), 197-201. Recuperado de  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/51391/32181>