

Enseñando moralidad como competencia inclusiva en educación superior: efectos de la discusión de dilemas y contribución de la empatía

Teaching morality as an inclusive competence in higher education: Effects of dilemma discussion and contribution of empathy

Dra. Gemma FERNÁNDEZ-CAMINERO. Profesora Ayudante Doctora. Universidad de Córdoba (gemma.fernandez@uco.es).

Dr. José-Luis ÁLVAREZ-CASTILLO. Catedrático. Universidad de Córdoba (jlalvarez@uco.es).

Dr. Hugo GONZÁLEZ-GONZÁLEZ. Profesor Titular. Universidad de Córdoba (hugo.gonzalez@uco.es).

Dr. Luis ESPINO-DÍAZ. Profesor Ayudante Doctor. Universidad de Córdoba (luis.espino@uco.es).

Resumen:

Las pedagogías inclusivas se han incorporado a la agenda de la diversidad de la educación superior y, por consiguiente, sus metodologías docentes deben ser evaluadas para garantizar la formación efectiva de los estudiantes en competencias de ciudadanía inclusiva, como es el caso de la competencia moral. Los métodos basados en discusión de dilemas han demostrado su efectividad sobre los aprendizajes morales en programas específicos, pero se carece de evidencia relacionada con su aplicación transversal. Por otro lado, estos métodos podrían enriquecerse mediante estrategias orientadas al aprendizaje de competencias que han sido

identificadas como factores predictores en teorías de juicio y desarrollo moral, tales como la empatía. El presente estudio analiza los efectos de una intervención docente de 10 horas sobre el aprendizaje de la competencia moral a través de una variante del método Konstanz de discusión de dilemas (KMDD), bien aplicando únicamente esta metodología, bien usando una estrategia mixta de discusión de dilemas y actividades de persuasión narrativa —estas últimas con objeto de verificar la contribución de la empatía al aprendizaje moral—. Las hipótesis sobre ambas aproximaciones metodológicas se comprobaron mediante un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo de control en

Fecha de recepción del original: 10-07-2022.

Fecha de aprobación: 13-03-2023.

Cómo citar este artículo: Fernández-Caminero, G., Álvarez-Castillo, J. L., González-González, H., y Espino-Díaz, L. (2023). Enseñando moralidad como competencia inclusiva en educación superior: efectos de la discusión de dilemas y contribución de la empatía [Teaching morality as an inclusive competence in higher education: Effects of dilemma discussion and contribution of empathy]. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 489-509. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-03>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

el contexto ecológico del primer curso de formación de maestros. Los datos se recogieron con el test de competencia moral y se analizaron con modelos lineales mixtos. Los resultados no apoyaron la expectativa de aprendizaje moral inducido empáticamente. Sin embargo, se evidenció una progresión significativa de la competencia moral mediante el uso del KMDD. En la discusión se plantea la disociación entre empatía/altruismo y competencia moral para interpretar la ineffectividad de la estrategia mixta, y se sugiere la necesidad de aplicar pedagogías con un foco más experiencial con objeto de potenciar la competencia moral mediante actividades en entornos comunitarios de diversidad.

Descriptores: educación superior, pedagogías inclusivas, competencia moral, empatía, formación de profesorado.

Abstract:

Inclusive pedagogies belong to the diversity agenda in higher education and so their teaching methodologies should be tested to ensure the effective training of students in democratic and inclusive citizenship competencies, such as moral competence. Moral-dilemma based methods have proven to be effective in learning about morals in specific programmes, but there is still no evidence for their cross-cutting application in regular courses. These methods could also be enriched by strategies aimed at

learning competences that have been identified as predictive factors in theories of moral judgement and development, such as empathy. The current study examines the effects of a 10-hour teaching intervention on learning moral competence using a version of the Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD), either applied in isolation or using a mixed strategy of dilemma discussion and narrative persuasion activities, this last method with the aim of verifying the contribution of empathy to moral learning. The hypotheses regarding the two methodological approaches were tested using a quasi-experimental pre-test-post-test design with a control group in the ecological context of the first semester of teacher training. Data were collected using the Moral Competence Test and were analysed with linear mixed models. The results did not support the expected empathy-induced moral learning. However, significant progression in moral competence when using KMDD is shown. The discussion considers the disassociation between empathy/altruism and moral competence in order to interpret the ineffectiveness of the mixed strategy. The need to apply pedagogies with a more experiential focus is suggested in order to foster moral learning by means of activities in community diversity environments.

Keywords: higher education, inclusive pedagogies, moral competence, empathy, teacher education.

1. Introducción

En el contexto de la misión social de la educación superior, la función de las universidades en referencia a la diversidad

resulta clave (Smith, 2020). La evidencia revela que, aunque los discursos de diversidad e inclusión educativa sean heterogéneos (Brooks, 2020; García-Cano *et al.*,

2021), se están experimentando avances en las prácticas (Álvarez-Castillo *et al.*, 2021), encontrándose las pedagogías inclusivas entre los ámbitos de esta progresión (i.e., cómo enseñar competencias sobre diversidad desde un enfoque de inclusión) (Stentiford y Koutsouris, 2021).

La atención a las pedagogías inclusivas es relevante porque, con frecuencia, en la práctica universitaria se obvia la enseñanza de competencias personales y sociales a causa de la prioridad que se da a las competencias *profesionalizadoras* que son específicas de las asignaturas (Sanderse y Cooke, 2021). La competencia ética o moral es una de las capacidades de ciudadanía inclusiva que se encuentra potencialmente desatendida en la formación universitaria (Gasser y Althof, 2017), aun cuando las instituciones de educación superior reconocen su importancia (Mayhew *et al.*, 2012) e, incluso, muchas de las universidades de mayor prestigio explicitan el desarrollo de valores como objetivo educativo en sus declaraciones de misión (Brooks y Villacís, 2023). Asimismo, en regiones como la europea, los aprendizajes morales han sido relacionados con las competencias clave para el aprendizaje permanente, incluidas aquellas que deben enseñarse en la educación superior (Consejo de la Unión Europea, 2018). Una mayoría de estas capacidades comprende algún conocimiento, destreza o actitud asociada a la conciencia y respeto hacia la diversidad y a la consideración y aplicación de principios éticos, así como a la resolución de conflictos por medios democráticos y respetando el interés común y los derechos humanos. Es decir, la formación en moralidad se sitúa en el núcleo del aprendizaje a lo largo de la vida.

Dada la relevancia de la competencia moral en un mundo diverso, el presente estudio se orienta a verificar la eficacia de una metodología docente breve para desarrollar, de manera integrada con las capacidades específicas de una asignatura universitaria, la competencia moral en estudiantes que acaban de acceder a la universidad (primer cuatrimestre del primer curso) con objeto de cursar un plan de formación de maestros, comprobándose asimismo los efectos de la incorporación de entrenamiento empático a esta metodología. Tampoco en los centros universitarios de formación de maestros se presta excesiva atención a la formación moral (Orchard, 2021; Sanderse y Cooke, 2021), a pesar de los niveles reducidos de competencia moral de los futuros docentes (Bronikowska y Korcz, 2019; Meza-Pardo y Guerrero-Chinga, 2016). El presente estudio se compromete con esta necesidad, apoyando la docencia transversal de la competencia moral en las asignaturas universitarias.

2. Competencia moral y empatía

Aun siendo numerosas las teorías elaboradas para comprender las diferentes dimensiones de la moralidad (véase una revisión en Garrigan *et al.*, 2018), se podría partir de un concepto de moralidad como capacidad de resolución de conflictos y toma de decisiones coherentes con principios propios que, en todo caso, superan el autointerés o la sumisión a las normas convencionales, alineándose con ideales éticos universales, tales como equidad, justicia o los derechos humanos fundamentales. Fue Kohlberg (1964) el que definió la moralidad por primera vez en términos de

capacidad de toma de decisiones y emisión de juicios morales a partir de principios internos, de tal forma que Caro-Samada *et al.* (2018) encuentran en la teorización del autor norteamericano un antecedente de la educación basada en competencias.

En el presente artículo se contemplan asimismo las dimensiones relacional y emocional como condicionantes de la vida moral, sin que ello obste para defender la necesidad y relevancia de la argumentación racional, y esto sin presuponer que de los juicios morales se deriven automáticamente motivaciones y conductas de sentido análogo. Esta comprensión se halla asociada a los postulados neokohlbergianos que han modificado de diferentes modos el posicionamiento general de Kohlberg, y lo han hecho desvelando importantes componentes de la moralidad (sensibilidad, motivación y acción), diferentes al juicio moral (Rest, 1986); apoyando una aproximación a una moralidad común, no solo individualista, en la resolución de problemas éticos (Narváez, 2005; Rest *et al.*, 1999); matizando la posición universalista (Rest *et al.*, 1999) y alegando la capacidad de los conceptos intermedios, que no son independientes de factores contextuales, para generar decisiones morales (Bebeau y Thoma, 1999; Thoma, 2014; véase también Walker, 2022; Walker *et al.*, 2021); flexibilizando las etapas de desarrollo moral en torno a esquemas en los que se avanza progresivamente (Rest *et al.*, 1999, 2000); definiendo nuevos métodos de evaluación del juicio moral, que incluyen la dimensión tácita de este al no admitir que los participantes poseen la capacidad para explicar de manera explícita cómo alcanzan un jui-

cio moral (Narváez, 2005; Rest *et al.*, 1999, 2000; Thoma, 2014); o reconociendo el papel de la afectividad en el funcionamiento moral (Walker y Thoma, 2017). El enfoque neokohlbergiano ha derivado en aplicaciones educativas coherentes con diferentes modelos, entre los que destaca la educación del carácter (Narváez, 2005; Thoma *et al.*, 2013; véase una revisión actualizada de este modelo de educación moral en el monográfico presentado por Ibáñez-Martín y Ahedo, 2023).

Como un nuevo desarrollo del concepto kohlbergiano, el psicólogo alemán Georg Lind (2019) argumenta que la competencia moral se adquiere mediante estrategias de resolución de conflictos a través de procesos de razonamiento moral que acontecen en debates con quienes piensan de manera opuesta, facilitándose así la convivencia democrática. Esta capacidad cognitiva sería una de las dimensiones de la teoría del aspecto dual de la conducta moral (Lind, 2008, 2019), paralela a la dimensión afectiva que vincula a la persona a unos determinados principios o ideales. Por consiguiente, la moralidad estaría integrada tanto por la adhesión a ideales como por la competencia para resolver conflictos y tomar decisiones morales.

Por su parte, la empatía es una disposición social que, a pesar de carecer de un significado unívoco (Hall y Schwartz, 2019), al menos consta de componentes de toma de perspectiva, sintonía afectiva y preocupación empática (Decety y Cowell, 2015), encontrándose asociada a la competencia moral (Decety y Cowell, 2015; Eisenberg, 2000; Harari y Weinstock, 2021;

Hoffman, 2000; Mestre *et al.*, 2019; Ortega-Ruiz y Mínguez-Vallejos, 1999). Una de las teorizaciones más consistentes sobre esta relación viene dada por la hipótesis empatía-altruismo desarrollada durante décadas por Daniel Batson (1987, 2011, 2017). Este modelo predice que la preocupación empática deriva en la motivación para mejorar, como fin último, el bienestar de otra persona que se encuentra necesitada. Es decir, el componente motivacional de la empatía sería un inductor del altruismo. Ahora bien, no todos los efectos son positivos ni morales, como tampoco todos los efectos de la motivación moral son altruistas. De hecho, Batson (2011) diferencia el egoísmo, el altruismo y la moralidad como tres tipos motivacionales diferentes. El hecho de que una persona se encuentre motivada para alcanzar como fin último el propio bienestar o el de otra persona (egoísmo o altruismo, respectivamente) no implica que de las conductas generadas por una u otra motivación se deriven efectos necesariamente inmorales o morales, respectivamente. Así, por ejemplo, la motivación egoísta de beneficiarse del acceso a recursos sociales en mayor medida que otros ciudadanos se evaluaría como justa si quien persigue el propio beneficio se encuentra en un estado de vulnerabilidad con respecto a la mayor parte de la población. Por otra parte, la motivación altruista de satisfacer las necesidades de una persona concreta puede ir en detrimento de la satisfacción de las necesidades de otras personas, lo que no se consideraría justo para estas. Si se vincula esta independencia de motivaciones a la hipótesis empatía-altruismo, se deduciría que de la preocupación empática podrían derivarse

también efectos inmorales a través del altruismo (e.g., cuando, desde una posición de poder, se da un trato de favor a una persona necesitada con la que se empatiza). En este sentido, la conexión entre empatía y altruismo no se identifica con el vínculo entre empatía y moralidad, si bien en un contexto estructurado de enseñanza se podría propiciar su convergencia.

3. La enseñanza de la competencia moral y de la empatía

La competencia moral ha sido objeto de enseñanza-aprendizaje mediante metodologías diversas, entre las que destacan aquellas basadas en el concepto de dilemas morales, inicialmente propuesto por Kohlberg (1958). Concretamente, la metodología para desarrollar el juicio moral a partir de dilemas morales fue sugerida originalmente por Moshe Blatt en su tesis doctoral, leída en 1969 y dirigida por Kohlberg en la Universidad de Harvard (véase el procedimiento del método en Blatt y Kohlberg, 1975). Básicamente, se trataba de plantear dilemas morales que crearan controversias entre los estudiantes de un grupo moralmente heterogéneo con la expectativa de estimular el desarrollo moral de quien se encontrase en un estadio inferior. Una estrategia derivada de la metodología propuesta por Blatt es el método Konstanz de discusión de dilemas (KMDD), desarrollada por Lind (2002, 2006, 2019). El KMDD presenta una serie de características que lo distancian del método inicial de Blatt. Así, utiliza contraargumentos, no argumentos de orden superior —si bien Kohlberg (1984) propuso asimismo dilemas y contrasugerencias en su método de

entrevista para mediar el juicio moral—; asigna el rol de facilitador al profesor —no el de figura modélica como en el método original— e incrementa el papel activo de los estudiantes; extiende la duración de las sesiones individuales más allá de los 45 minutos de la estrategia inicial, así como la duración total del programa, ampliando el intervalo temporal entre las sesiones; y utiliza dilemas morales semirreales que pueden causar conflictos a las personas y entre ellas, suscitando emociones morales que impulsan los aprendizajes, pero no tan intensas como para bloquearlos. En cuanto a la medida de la competencia moral, Kohlberg emplea estándares externos de acuerdo con su modelo de desarrollo moral de seis estadios (solo a los participantes cuyos juicios son coherentes con el estadio 6 se les otorga la máxima puntuación), pero Lind (2019) sostiene que no todas las soluciones a los conflictos requieren una argumentación de tipo 6, sino que muchos de ellos se pueden resolver con argumentaciones típicas de estadios inferiores. En definitiva, el KMDD reformula la propuesta metodológica de Blatt, alcanzando elevados tamaños de efecto (Lind, 2006).

Por su parte, las metodologías utilizadas para desarrollar la empatía han sido asimismo diversas, pero una destacable es la narrativa. Esta puede resultar particularmente útil para facilitar la sintonía con los estados internos de otras personas, habiéndose reconocido su impacto persuasivo, en los campos psicológico y de la comunicación, sobre el cambio de creencias, actitudes, intenciones y conductas (Braddock y Dillard, 2016). Una narración escrita, oral o audiovisual puede transpor-

tarnos a diferentes lugares y tiempos, activando emociones y motivaciones capaces de cambiar algo en nuestro universo cognitivo, emocional o motivacional. El transporte narrativo se aproxima a la experiencia real (Green y Brock, 2000), de tal modo que, utilizada en un ámbito formativo, se conceptuaría como un tipo de aprendizaje experiencial. Green y Brock (2000) se basaron en la teorización de Daniel Gilbert (1991) que predecía que, por defecto, las personas tienden a creer lo que leen o escuchan, mientras que cualquier proceso desconfirmatorio implica esfuerzo. La tesis para la que Green y Brock (2000) obtienen evidencia es que una vez que las personas se implican en un proceso de transporte narrativo, se encuentran menos motivadas para desconfirmar o analizar críticamente las ideas que aparecen en la narración, pudiendo iniciarse un proceso de cambio de creencias y siendo más positivas las evaluaciones de los personajes (véase también Ratcliff y Sun, 2020). Un segundo mecanismo que se ha propuesto para explicar los efectos de la persuasión narrativa es la identificación emocional con los personajes (Hoeken *et al.*, 2016), que puede producir auténticos sentimientos de preocupación empática por ellos, así como la adopción de sus metas y perspectivas en el contexto de la narración (Cohen, 2006) y, consiguientemente, reacciones altruistas (Batson, 2017). Este podría convertirse en un mecanismo efectivo de educación de las emociones morales, tan necesaria desde etapas preuniversitarias (Bisquerra-Alzina y López-Cassà, 2021), como también sería muy útil para emular las cualidades del *buen carácter* que se hallan presentes en los protagonistas de grandes obras literarias

(e.g., desde un modelo de educación del carácter, véanse los siete grupos de cualidades que el profesor Ibáñez-Martín [2023] identifica en don Quijote).

4. Objetivos e hipótesis del estudio

El presente estudio parte del supuesto de que la competencia moral puede ser enseñada transversalmente, incorporando esta capacidad a la enseñanza ordinaria de asignaturas universitarias. Además, se trata de una competencia que no solo se desarrolla mediante procedimientos docentes específicos, sino que existe la posibilidad de combinar estos con estrategias de inducción empática. Considerando estas ideas de partida, se plantean los siguientes objetivos: 1) evaluar la efectividad de una metodología de dilemas morales inspirada por el KMDD, de duración breve, sobre el aprendizaje de la competencia moral en el contexto ecológico de la enseñanza de una asignatura de formación de maestros; y 2) evaluar, en este mismo contexto, la efectividad de una metodología mixta en la que se combine la persuasión narrativa con los dilemas morales. Se hipotetizan efectos metodológicos en ambos casos: 1) el uso de una variante del KMDD en el marco de la enseñanza de las competencias ordinarias de una asignatura de formación de maestros durante un periodo breve (una hora semanal durante 10 semanas) será útil en el aprendizaje de la competencia moral; y 2) el empleo mixto de técnicas de persuasión narrativa y dilemas morales en el contexto formativo ecológico y con la duración señalada, incrementará asimismo la competencia moral de los estudiantes.

5. Método

5.1. Diseño

Se articuló un diseño cuasiexperimental de tres grupos naturales de estudiantes (dos experimentales y uno de control) con pretest y postest. Un segundo postest (medida de seguimiento) fue inicialmente previsto, pero hubo de cancelarse a causa de la declaración del estado de alarma en España en marzo de 2020 con motivo de la pandemia provocada por el Covid-19. La secuencia experimental comenzó con la medida de la competencia moral y diversas variables sociodemográficas en el pretest (semana 1); continuó con la intervención, desarrollada durante las semanas 2-11 conforme a la planificación inicial; y finalizó con el postest en la semana 12.

5.2. Grupos muestrales

Se seleccionaron intencionalmente tres grupos académicos de futuros maestros en la Universidad de Córdoba, a los que los autores del estudio impartían una asignatura de fundamentación teórico-histórica de la educación, cuyos contenidos y metodología docente eran equivalentes en el primer curso de los grados en Educación Primaria y Educación Infantil. Las condiciones experimentales (variante del KMDD [KMDDv] y Metodología Mixta [MM]) y control fueron asignadas aleatoriamente a los grupos, correspondiendo KMDDv y control a los dos grupos seleccionados en Educación Primaria, y MM al grupo de Educación Infantil. Aunque el tamaño inicial de la muestra fue de 194 participantes en el pretest, este se redujo a causa de dos factores: 1) la exclusión de los estudiantes que no participaron en ambos momentos de medida, así como

al menos en el 80 % de las sesiones metodológicas; y 2) la imposibilidad de emparejamiento de algunos estudiantes por errores de autoidentificación en los dos momentos de medida. La muestra final estuvo integrada por 161 participantes ($n_{\text{KMDDv}} = 72$; $n_{\text{MM}} = 39$; $n_{\text{C}} = 50$), con un 78.26 % de mujeres, y una edad media de 19.0 años ($DT = 2.98$) y moda de 18 años.

5.3. Instrumento

La medida utilizada fue el test de competencia moral (TCM), denominado inicialmente *test de juicio moral* (Lind, 1978), que ha sido convenientemente validado y traducido a decenas de idiomas (Lind, 2008, 2019). Lind (2020) aporta los resultados de la validación correspondientes a 28 de estas traducciones, incluida la que llevó a cabo Luis Trechera en 1996 sobre una muestra española. El test consiste en la presentación de dos dilemas morales: en el primero de ellos, unos trabajadores de una fábrica entran ilegalmente en las oficinas de gerencia para obtener evidencias sobre las sospechas de espionaje asimismo ilegal a los trabajadores, mientras que, en el segundo, un doctor facilita una sobredosis de morfina a una paciente terminal de cáncer que le pide ayuda para morir. En cada dilema se solicita al participante que se posicione a favor o en contra del comportamiento de los protagonistas en una escala bipolar tipo Likert (-3 = muy incorrecto; +3 = muy correcto) y, a continuación, se le pide que acepte o rechace, nuevamente en una escala bipolar (-4 = totalmente inaceptable; +4 = totalmente aceptable), doce argumentos (seis a favor y seis en contra) representativos de seis tipos diferentes de orientación moral co-

rrespondientes a los estadios de Kohlberg (Kohlberg, 1958, 1976). El cálculo de la puntuación C refleja el grado en que el participante acepta o rechaza argumentos relacionados con los dilemas sobre la base de la calidad moral de los argumentos, y no a partir de su opinión subjetiva sobre la conducta de los protagonistas u otros criterios no morales (Lind, 2019).

Tanto en el pretest como en el postest, el TCM fue administrado en sesiones presenciales mediante Google Forms. Los participantes accedían mediante el enlace preparado en las pantallas de la sala de informática, y daban su consentimiento informado e indicaban el grupo académico al que pertenecían, así como su género, edad, nivel de estudios del padre, nivel de estudios de la madre, profesión del padre y profesión de la madre. Los ítems de género y nivel de estudios incluían un formato de respuesta de opción múltiple, mientras que la respuesta sobre la edad y profesión era libre. Posteriormente, cumplimentaban el TCM.

5.4. Intervención

La intervención en cada uno de los dos grupos experimentales, así como la metodología implementada en el grupo de control, constó de 10 sesiones (una por semana) de una hora de duración. Cada grupo del diseño se dividió en tres subgrupos para las clases prácticas de la asignatura en cuyo marco se llevó a cabo el estudio.

La intervención dirigida al desarrollo de la competencia moral supuso la adaptación del KMDD, puesto que las prácticas de la asignatura se hallaban orientadas a la adquisición de competencias específicas

relacionadas con la comprensión y análisis de problemas teórico-pedagógicos. Así, salvo en la primera sesión, en la que se adoptó con cierto rigor el KMDD, en las sesiones 2-9 se siguió una variante. Concretamente, se articuló una metodología resumible en las cinco fases siguientes: 1) el profesor formulaba conceptualmente el dilema con dos posiciones diferenciadas, manteniendo la neutralidad; 2) los estudiantes se adherían a una de las posiciones mediante votación y el profesor facilitaba a los grupos noticias de prensa que incluían historias reales a favor de una u otra opción antinómica; 3) cada grupo de estudiantes presentaba su argumentación, iniciándose el debate; 4) cada grupo reconocía los mejores argumentos contrarios, felicitaba al otro grupo por ello y se procedía a una nueva votación; y 5) la sesión finalizaba con una reflexión escrita individual en la que los estudiantes sistematizaban los argumentos presentados. La sesión 10 se desvió de esta metodología para proponer una actividad basada en el aprendizaje cooperativo, en la que pequeños grupos planificaban un proyecto de inclusión para un centro educativo, compartiendo posteriormente las propuestas para, finalmente, elaborar un solo proyecto integrado y, a título individual, analizar la coherencia de este con los resultados de los debates sobre los dilemas morales de las nueve sesiones anteriores (componente introspectivo). Este análisis de coherencia resultaba particularmente relevante en relación con las sesiones de debate sobre dilemas conceptuales en los que se hallaba directamente implicado el principio de inclusión (e.g., centros de educación especial *versus* centros de educación general, escuela laica *versus* escuela

religiosa, escuela de clima abierto *versus* escuela de clima cerrado) o bien metodologías próximas a dicho principio (e.g., cooperación *versus* competición en la escuela). En definitiva, se trató de una sesión integradora y aplicada de la competencia moral que había sido objeto de formación en las sesiones anteriores. Esta metodología se aplicó en el grupo KMDDv y en cinco de las sesiones del grupo MM.

Por su parte, en las cinco sesiones restantes del grupo MM se siguió una metodología activa basada en persuasión narrativa. El profesor actuó como orientador de la sesión, introduciendo los conceptos clave, orientando sus fases y facilitando recursos esenciales, mientras que los estudiantes participaron con cierta autonomía, tanto a través de su implicación en el relato como del debate interactivo en pequeño y gran grupo. La secuencia metodológica de cada sesión estuvo integrada por cinco estadios: 1) el profesor introducía el concepto teórico clave; 2) los estudiantes accedían al recurso narrativo seleccionado por el profesor, tomando la perspectiva de los protagonistas vulnerables; 3) en pequeños grupos, los estudiantes ejecutaban una actividad basada en toma de perspectiva, sintonía afectiva o preocupación empática, que iba dirigida a elaborar cognitiva, emocional o motivacionalmente el esfuerzo individual realizado en la fase anterior para ponerse en el lugar de los protagonistas vulnerables de la narración (e.g., los participantes debían imaginar cómo transcurría una jornada normal en la vida de alguno de los protagonistas —niños o sus familiares—, haciéndolo desde su perspectiva cultural; asimismo, se les pedía que anticiparan,

desde la preocupación empática de un maestro, diferentes conductas profesionales de apoyo a los aprendizajes de los niños en colaboración con las familias); 4) en el grupo completo, los estudiantes debatían sobre las perspectivas, emociones o motivaciones experimentadas en las dos fases previas y, en su caso, sobre cursos de acción dirigidos a la prevención o mejora educativa de las situaciones de vulnerabilidad; y 5) cada participante elaboraba cognitiva y emocionalmente la experiencia.

Las actividades implementadas en el grupo de control se ciñeron exclusivamente a la metodología ordinaria de la asignatura y, en todo caso, no se utilizaron dilemas morales ni se indujo empatía mediante persuasión narrativa. Sus fases generales fueron las siguientes: 1) el profesor introducía el concepto teórico clave; 2) los estudiantes accedían al recurso audiovisual o basado en texto, elegido por el profesor, en el que se desarrollaban los argumentos asociados al concepto teórico; 3) los estudiantes trabajaban en pequeño grupo sobre una tarea propuesta por el profesor a partir del recurso presentado en la fase anterior (e.g., búsqueda y selección de información sobre prácticas educativas que ejemplificaran el concepto teórico); 4) en el grupo completo, los estudiantes debatían sobre los resultados de la tarea realizada en la fase anterior y su adecuación; y 5) la sesión finalizaba con una reflexión escrita individual en la que los estudiantes sistematizaban y valoraban las conclusiones alcanzadas. Una diferencia metodológica fundamental entre los grupos experimentales y el de control es que en este no se partía de historias de vida en contextos reales, tal como se hacía

en la fase 2 de las actividades de dilemas morales y de persuasión narrativa, sino que el recurso de esta fase se utilizaba para presentar argumentos que justificaban el concepto teórico con objeto de proceder posteriormente a la identificación de aplicaciones (procedimiento deductivo).

6. Resultados

Las hipótesis se contrastaron mediante análisis de Modelos Lineales Mixtos (MLM, implementada con el software SPSS v.25), técnica que se adapta muy bien a datos con medidas repetidas en grupos no balanceados (Muth *et al.*, 2016). Previamente a los resultados críticos, se presentarán algunas comprobaciones preliminares, así como los descriptivos básicos.

6.1. Resultados preliminares y descriptivos

Se eliminaron los datos de dos participantes en uno de los momentos de medida a causa del sesgo sistemático de respuesta. Posteriormente, se procedió al cálculo de las puntuaciones individuales (Lind, 2008), que emulaba el de un MANOVA con un diseño factorial de $2 \times 2 \times 6$ (dos contextos decisivos [laboral y médico], dos grupos de opiniones sobre cada contexto [a favor y en contra], y seis tipos de orientación moral para cada grupo de opinión). Las distribuciones de puntuaciones C resultantes en el pretest y el postest, que adolecían de asimetría positiva fueron transformadas logarítmicamente con objeto de suavizar las curvas y aproximarlas a la normalidad.

Por otra parte, tratándose de grupos no balanceados, se verificó, tomando como

referencia los datos del pretest, la relación de las variables sociodemográficas con la dependiente (previamente se codificó la información sobre las profesiones a partir de la clasificación europea de capacidades/competencias, cualificaciones y ocupaciones [https://ec.europa.eu/esco/portal/occupation], creando variables ordinales con un grupo reducido de categorías con diferente nivel de cualificación). Pues bien, ninguna

de las variables sociodemográficas correlacionó significativamente con la competencia moral (en todos los casos, $p > .05$), por lo que perdió relevancia el tamaño desigual de los grupos en los niveles de estas variables.

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos básicos de competencia moral en los tres grupos y dos momentos de medida del diseño.

TABLA 1. Estadísticos descriptivos correspondientes a competencia moral por grupos y momentos de medida.

Tiempo	KMDDv			Metodología Mixta			Control			TOTAL		
	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	N
Pretest	13.47	7.34	69	12.88	7.30	37	14.89	11.20	50	13.79	8.73	156
Postest	29.26	17.23	72	19.51	12.77	38	21.85	16.58	49	24.64	16.54	159

Nota: los estadísticos corresponden a la distribución de puntuaciones C (sin transformación logarítmica).

6.2. Resultados del análisis MLM

Una vez constatada la ausencia de diferencias entre los grupos en competencia moral en el pretest, $F(2, 153) = 0.036$, $p = .965$, se formularon inicialmente dos modelos hipotéticos para los análisis de MLM:

1. El primero de ellos incluía únicamente efectos fijos. En términos simbólicos de función, lo que se hizo fue modelar la puntuación total en competencia moral del participante i en el momento de medida j y en el grupo k ($y_{ij(k)}$) por el parámetro δ_i de cada participante i , el efecto β_j del tiempo j , el efecto γ_k del grupo k , la interacción $\beta\gamma_{jk}$ entre el momento de medida j y el grupo k , y el error $\epsilon_{ij(k)}$.

$$y_{ij(k)} = \delta_i + \beta_j + \gamma_k + \beta\gamma_{jk} + \epsilon_{ij(k)}$$

$$\epsilon_{ij(k)} \sim N(0, \alpha^2): \text{residuos}$$

2. El segundo modelo añadía intersecciones aleatorias vinculadas a los participantes. Así, además de los efectos del primer modelo, se podía obtener una estimación de la varianza de las intersecciones aleatorias a través de los sujetos, representándose la intersección como una función de la media total y de las desviaciones condicionales con respecto a ella. Por otra parte, no se incluyeron pendientes aleatorias para la variable de medidas repetidas porque este hecho no tenía relevancia

para las hipótesis formuladas y, además, un número de tan solo dos niveles en la variable temporal presentaba limitaciones (Gelman y Hill, 2007).

$$y_{ij(k)} = \delta_i + \beta_j + \gamma_k + \beta\gamma_{jk} + b_i + \varepsilon_{ij(k)}$$

$b_i \sim N(0, \omega_B^2)$: efectos aleatorios de los sujetos

$\varepsilon_{ij(k)} \sim N(0, \alpha_w^2)$: residuos

La Tabla 2 muestra los valores correspondientes a tres criterios de información en los dos modelos propuestos (efectos fijos y mixtos): el de Akaike (AIC); la versión corregida del AIC de Hurvich y Tsai (AICc), apropiada para los datos del estudio a causa del cociente bajo del número de observaciones ($N = 161$) entre el número de parámetros ($n_{\text{fixed_effects}} = 7$, $n_{\text{mixed_effects}} = 8$); y el bayesiano de Schwarz (BIC). Se observa que el modelo de efectos mixtos ajusta mejor a los datos.

TABLA 2. Criterios de información AIC, AICc y BIC en el modelo de efectos fijos y en el modelo de efectos mixtos de competencia moral.

	Modelo de efectos fijos			Modelo de efectos mixtos		
	AIC	AICc	BIC	AIC	AICc	BIC
Competencia moral	253.74	253.75	257.47	236.80	236.84	244.27

Para el análisis se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud restringida. Por otra parte, la estructura de covarianza de los errores seleccionada para las medidas repetidas fue la de identidad escalada a causa de la preeminencia que se dio a los efectos fijos frente a los aleatorios para la confirmación de las hipótesis, verificándose, además, valores globalmente superiores de los criterios de información en otras estructuras de covarianza.

Atendiendo a los efectos fijos, el análisis de la interacción del grupo con el momento de medida arrojó un valor $F(2, 156.71) = 5.49$, $p = .005$, lo que permitía rechazar la hipótesis nula de que las medias grupales

hubieran evolucionado de manera equivalente entre los dos momentos de medida. Al observar las estimaciones de los efectos fijos correspondientes a los diferentes parámetros (Tabla 3), se comprueba el avance del grupo KMDDv en el postest en relación con la línea base: $\beta = 0.222$; $p = .003$; 95 % CI = 0.075, 0.370. Puesto que es complicado ofrecer un valor sobre el tamaño del efecto en modelos con múltiples términos de error, de la proximidad a 0 del límite inferior del intervalo de confianza de la estimación se inferiría un tamaño ligero. La hipótesis 1 quedaría verificada con esta acotación sobre la magnitud. Sin embargo, no se observa la misma progresión en el grupo MM, que no se distancia

significativamente de la línea base, luego no se confirma la hipótesis 2. La Figura 1 ilustra la interacción hallada entre el grupo y el tiempo. La Figura 2 muestra las

diferencias en la variabilidad de las puntuaciones entre ambos momentos de medida, destacando asimismo la evolución del grupo KMDDv.

TABLA 3. Estimaciones de efectos fijos en el análisis de MLM sobre los datos de competencia moral (transformación logarítmica).

Parámetro	Estimación	Desv. error	gl	t	Sig.	95 % Intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
Intersección	1.046	0.049	278.30	21.142	.000	0.948	1.143
KMDDv	-0.001	0.065	280.04	-0.021	.983	-0.129	0.126
Metodología Mixta	-0.019	0.076	282.21	-0.256	.798	-0.168	0.130
Postest	0.112	0.057	154.69	1,958	.052	-0.001	0.225
Postest x KMDDv	0.222	0.075	155.32	2.978	.003	0.075	0.370
Postest x Metodología Mixta	0.021	0.087	157.08	0.237	.813	-0.152	0.193

Nota: Se ha prescindido de los parámetros redundantes.

FIGURA 1. Evolución de las medias (puntuaciones C) de los tres grupos en competencia moral entre el pretest y el postest, y error típico de las medias.

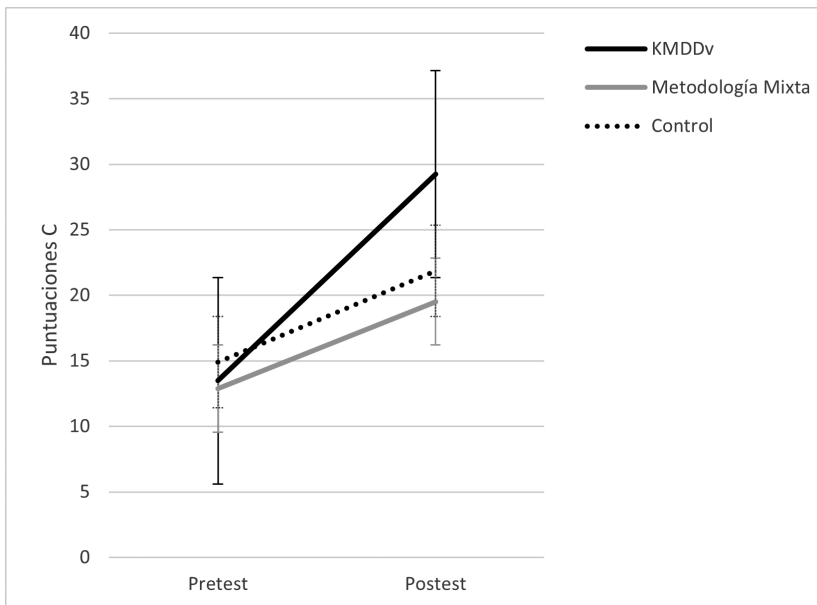
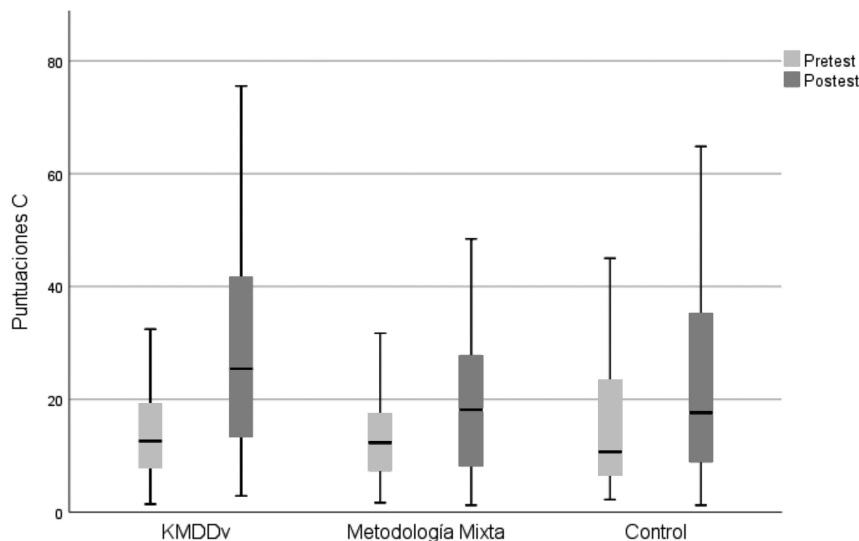


FIGURA 2. Variabilidad intercuartil en competencia moral (puntuaciones C) de los tres grupos en el pretest y el postest.



Por su parte, en el análisis de las estimaciones asociadas a los efectos aleatorios del modelo, se identificó una varianza significativa con el estadístico de Wald, tanto a través de las medidas repetidas ($Z = 8.76, p < .001$), como en referencia a las intersecciones aleatorias a través de los sujetos ($Z = 4.01, p < .001$).

7. Discusión y conclusiones

Los resultados del presente estudio confirman el potencial docente de una variante del método Konstanz de discusión de dilemas de Lind (2002, 2006, 2019) que, utilizado en la enseñanza de competencias específicas de una asignatura universitaria, fue capaz de incrementar en tan solo 10 sesiones la competencia moral de estudiantes de primer semestre que se encontraban iniciando su formación como maestros (hipótesis 1). Sin embargo, cuando en

estas sesiones se integraron de manera equilibrada actividades de dilemas y de persuasión narrativa, el avance de la competencia moral no alcanzó significación estadística en relación con la línea base (hipótesis 2), a pesar del papel relevante que se asigna a la empatía en las teorías de moralidad (Decety y Cowell, 2015; Eisenberg, 2000; Harari y Weinstock, 2021).

La conclusión más significativa del estudio estaría referida, por tanto, a la posibilidad de modelar la competencia moral mediante discusión de dilemas (específicamente, la variante evaluada del KMDD) en el contexto de la enseñanza de asignaturas regulares, partiendo del nivel limitado de capacitación de los estudiantes de Grado de Maestro cuando acceden a la universidad. La enseñanza transversal de habilidades éticas o morales estaría particularmente indicada para este tipo de población

tanto en relación con su propia formación en ciudadanía en contextos de diversidad, que forma parte del significado de las competencias clave para el aprendizaje permanente (Consejo de la Unión Europea, 2018), como en su calidad de futuros formadores de ciudadanos. Si no se proporciona una formación moral intencionada, bien planificada e implementada mediante metodologías activas durante los años de universidad, se corre el riesgo de que los futuros docentes lleguen al final de sus estudios universitarios con un perfil moral bajo o medio-bajo (Meza-Pardo y Guerrero-Chinga, 2016), lo que limitaría su capacidad tanto para enseñar moralmente (es decir, para ser justos y honestos en sus actuaciones docentes) como para enseñar moralidad (Gasser y Althof, 2017).

No obstante, la intervención basada en dilemas morales no fue probablemente el único factor explicativo del progreso en competencia moral del grupo KMDDv. Si se prescinde de la comparación entre grupos y se evalúa el cambio en esta competencia entre los dos momentos de medida, tanto en el grupo MM como en el de control se observa un progreso tendencialmente significativo (el valor de t se asocia a $p < .10$). A partir de este resultado, no es imposible suponer que el factor temporal también interviniera en el incremento de las puntuaciones del grupo KMDDv. Dicho factor se podría concretar en el desarrollo de la identidad moral de los estudiantes en una fase de tránsito de la adolescencia a la postadolescencia (Helwig, 2018), en combinación con el «efecto *college*» (Rest y Narváez, 1991/2014). Es decir, tanto la maduración como la estimulación cog-

nitiva que proporciona el contexto de la universidad y, particularmente, el de titulaciones socioeducativas podrían explicar una parte de la varianza intragrupal de competencia moral.

Más complicada resulta la interpretación de los resultados asociados a la segunda hipótesis del estudio: cuando la mitad de las actividades de dilemas morales se sustituyen por sesiones de persuasión narrativa, la metodología pierde efectividad. Es posible que el entrenamiento empático suscitara en mayor medida reacciones emocionales y automáticas que cognitivas, a pesar de que también se pretendía la estimulación de la toma de la perspectiva de los protagonistas vulnerables de las narraciones, siendo esta capacidad necesaria para el desarrollo del juicio moral (Garrigan *et al.*, 2018; Kohlberg, 1976). Por otra parte, se esperaba que particularmente la identificación con personas vulnerables originara auténticos sentimientos de preocupación empática (Cohen, 2006; Hoeken *et al.*, 2016) que, a su vez, generarían motivaciones altruistas de cooperación y cuidado (Batson, 2017). O bien esta secuencia de efectos no se produjo (Sassenrath *et al.*, 2022) o, produciéndose, los participantes habrían disociado las motivaciones altruistas de las morales (Batson, 2011), a pesar de la capacidad predictiva que posee la preocupación empática sobre el razonamiento moral prosocial (Gülseven *et al.*, 2020) y, en general, sobre la competencia ética o moral (Pohling *et al.*, 2016). Por tanto, como segunda conclusión del estudio se sugiere que una metodología dirigida directamente a facilitar el razonamiento moral puede resultar más efectiva que su

combinación con estrategias más indirectas (e.g., la narración persuasiva, cuyo objetivo directo sería potenciar la empatía). Estas, en un número reducido de sesiones, no alcanzarían el fin último de elevar significativamente la competencia moral.

La posible disociación entre empatía/altruismo y moralidad se habría producido asimismo a pesar del esfuerzo docente por relacionar las narraciones presentadas en las actividades con principios tales como inclusión, democracia, equidad y justicia social, así como por ajustar las intervenciones al perfil de los entornos de aprendizaje de calidad en la educación superior. Por ejemplo, con las actividades metodológicas se trató de facilitar representaciones bien estructuradas del contenido práctico que se iba a abordar en cada sesión; plantear retos cognitivos y emocionales a los estudiantes; proveer de oportunidades de aplicación del conocimiento en escenarios reales o semirreales; considerar los intereses y metas de los participantes; crear oportunidades de trabajo en grupo; y fomentar el desarrollo de procesos metacognitivos de aprendizaje a través de la autoevaluación continua de las reacciones emocionales y argumentación cognitiva (Smith y Baik, 2021). Varios de estos rasgos de calidad aparecen asimismo en los resultados de investigación sobre las metodologías docentes inclusivas (Hockings, 2010), en las que se da mucha importancia al uso de conflictos vinculados a contextos reales de diversidad en los que se desenvuelven los estudiantes, así como a la pericia del profesorado para facilitar la participación, sugerir ideas clave y promover la metacognición.

A la vista de los resultados, es posible que en el futuro haya que incrementar el grado y calidad del aprendizaje experiencial cuando se forme en competencias inclusivas y, particularmente, en moralidad. El aprendizaje basado en problemas con fines de inclusión (e.g., Grier, 2020) o el aprendizaje-servicio (Leung y Yung, 2022; Santos-Rego *et al.*, 2020) podrían favorecer aún más la autonomía del estudiante y su aprendizaje experiencial en escenarios reales de diversidad, facilitando la toma de perspectiva y la preocupación empática por personas en situaciones o riesgo de exclusión social. Particularmente, en el aprendizaje-servicio, los estudiantes universitarios adquieren una responsabilidad o compromiso en contacto directo con las personas a las que atienden que, en combinación con la actividad intrapersonal reflexiva asociada a principios morales de actuación profesional, potenciaría no solo la motivación altruista de preocupación empática, sino también la competencia moral. Es decir, se trataría de un escenario de aprendizaje que vincularía los ideales morales al razonamiento y conducta moral (i.e., las dos dimensiones de que consta el modelo dual de Lind [2008, 2019]) o, en otros términos, la teoría con la práctica, nexo siempre esencial en la formación del profesorado en inclusión (Sharma y Mullick, 2020).

Agradecimientos

El estudio sobre el que se informa en este artículo ha sido financiado por la Fundación La Caixa en su convocatoria de 2019 para apoyar proyectos de investigación experimental en Ciencias Sociales. Asimismo, el estudio se ha llevado a cabo en el marco de

un proyecto más amplio sobre universidades inclusivas, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, la Agencia Estatal de Investigación y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Proyecto I+D+I con ref. EDU2017-82862-R).

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Castillo, J. L., Hernández-Lloret, C. M., González-González, H., Espino-Díaz, L., y Fernández Caminero, G. (2021). Exploring the status of diversity in policies and practices of Spanish universities. An asymmetric dual model [Explorando la situación de la diversidad en las políticas y prácticas de las universidades españolas. Un modelo dual asimétrico]. *Heliyon*, 7 (3), Article e06450. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06450>
- Batson, C. D. (1987). Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? [Motivación prosocial: ¿es alguna vez verdaderamente altruista?] En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 65-122). Academic Press.
- Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans [Altruismo en humanos]*. Oxford University Press.
- Batson, C. D. (2017). The empathy altruism hypothesis: What and so what? [La hipótesis del altruismo empático: ¿qué y para qué?] En E. M. Seppälä, S. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, C. D. Cameron, y J. R. Doty (Eds.), *The Oxford handbook of compassion science* (pp. 56-73). Oxford University Press.
- Bebeau, M. J., y Thoma, S. J. (1999). "Intermediate" concepts and the connection to moral education [Conceptos "intermedios" y relación con la educación moral]. *Educational Psychology Review*, 11 (4), 343-360. <https://doi.org/10.1023/A:1022057316180>
- Bisquerra-Alzina, R., y López-Cassà, È. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. **Revista Española de Pedagogía**, 79 (278), 103-113. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>
- Blatt, M., y Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment [El efecto de la discusión moral en clase sobre el nivel de juicio moral de los niños]. *Journal of Moral Education*, 4 (2), 129-161. <https://doi.org/10.1080/0305724750040207>
- Braddock, K., y Dillard, J. P. (2016). Meta-analytic evidence for the persuasive effect of narratives on beliefs, attitudes, intentions, and behaviors [Pruebas metaanalíticas del efecto persuasivo de las narraciones sobre creencias, actitudes, intenciones y comportamientos]. *Communication Monographs*, 83 (4), 446-467. <https://doi.org/10.1080/03637751.2015.1128555>
- Bronikowska, M., y Korcz, A. (2019). The level of moral competences of pre-service PE teachers – a reason to worry? [El nivel de competencias morales de los futuros profesores de educación física: ¿un motivo de preocupación?] *Biomedical Human Kinetics*, 11, 19-27. <https://doi.org/10.2478/bhk-2019-0003>
- Brooks, E., y Villacís, J. L. (2023). Formar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad: renovando la educación del carácter en las universidades. **Revista Española de Pedagogía**, 81 (284), 51-72. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-03>
- Brooks, R. (2020). Diversity and the European higher education student: policy influencers' narratives of difference [La diversidad y el estudiante europeo de enseñanza superior: narrativas de la diferencia de quienes influyen en la política]. *Studies in Higher Education*, 45 (7), 1507-1518. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564263>
- Caro-Samada, C., Ahedo-Ruiz, J., y Esteban-Bara, F. (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: actualidad y prospectiva. **Revista Española de Pedagogía**, 76 (269), 85-100. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-04>
- Cohen, J. (2006). Audience identification with media characters. En J. Bryant y P. Vorderer (Eds.), *Psychology of entertainment* (pp. 183-198). Lawrence Erlbaum.
- Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2018/C 189/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES)
- Decety, J., y Cowell, J. M. (2015). Empathy, justice, and moral behavior [Empatía, justicia y comportamiento moral]. *AJOB Neuroscience*, 6 (3), 3-14. <https://doi.org/10.1080/21507740.2015.1047055>

- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development [Emoción, regulación y desarrollo moral]. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- García-Cano, M., Jiménez-Millán, A., y Hinojosa-Parera, E. F. (2021). We're new to this. Diversity agendas in public Spanish universities according to their leaders [Somos nuevos en esto. Agendas de diversidad en las universidades públicas españolas según sus responsables]. *The Social Science Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1859818>
- Garrigan, B., Adlam, A. L. R., y Langdon, P. E. (2018). Moral decision-making and moral development: Toward an integrative framework [Toma de decisiones morales y desarrollo moral: hacia un marco integrador]. *Developmental Review*, 49, 80-100. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.06.001>
- Gasser, L., y Althof, W. (2017). Developing teachers' cognitive strategies of promoting moral reasoning and behavior in teacher education [Desarrollo de las estrategias cognitivas de los profesores para promover el razonamiento y el comportamiento morales en la formación del profesorado]. En D. J. Clandinin y J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 387-402). SAGE.
- Gelman, A., y Hill, J. (2007). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models* [Análisis de datos mediante modelos de regresión y multinivel/jerárquicos]. Cambridge University Press.
- Gilbert, D. T. (1991). How mental systems believe [Cómo creen los sistemas mentales]. *American Psychologist*, 46 (2), 107-119. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.2.107>
- Green, M. C., y Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives [El papel del transporte en la persuasión de los discursos públicos]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (5), 701-721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Grier, S. A. (2020). Marketing inclusion: A social justice project for diversity education [Marketing de la inclusión: un proyecto de justicia social para la educación en la diversidad]. *Journal of Marketing Education*, 42 (1), 59-75. <https://doi.org/10.1177/0273475319878829>
- Gülseven, Z., Kumru, A., Carlo, G., y de Guzman M.R. (2020). The roles of perspective taking, empathic concern, and prosocial moral reasoning in the self-reported prosocial behaviors of Filipino and Turkish young adults [El papel de la toma de perspectiva, la preocupación empática y el razonamiento moral prosocial en los comportamientos prosociales autodeclarados de jóvenes adultos filipinos y turcos.]. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 51 (10), 814-830. <https://doi.org/10.1177/0022022120968265>
- Hall, J. A., y Schwartz, R. (2019). Empathy present and future [Empatía presente y futura]. *The Journal of Social Psychology*, 159 (3), 225-243. <https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1477442>
- Harari, Y., y Weinstock, M. (2021). Interpretive theory of mind and empathic prosocial moral reasoning [Teoría interpretativa de la mente y razonamiento moral prosocial empático]. *British Journal of Developmental Psychology*, 39 (1), 78-97. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12345>
- Helwig, C. C. (Ed.) (2018). *New perspectives on moral development* [Nuevas perspectivas sobre el desarrollo moral]. Routledge.
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research* [Aprendizaje y enseñanza inclusivos en la educación superior: Una síntesis de la investigación]. Technical Report. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/inclusive-learning-and-teaching-higher-education-synthesis-research>
- Hoeken, H., Kolthoff, M., y Sanders, J. (2016). Story perspective and character similarity as drivers of identification and narrative persuasion [La perspectiva de la historia y la similitud de los personajes como factores de identificación y persuasión narrativa]. *Human Communication Research*, 42 (2), 292-311. <https://doi.org/10.1111/hcre.12076>
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice* [Empatía y desarrollo moral: implicaciones para el cuidado y la justicia]. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Ibáñez-Martín, J. A. (2023). El plural concepto del buen carácter. **Revista Española de Pedagogía**, 81 (284), 107-122. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-06>
- Ibáñez-Martín, J. A., y Ahedo, J. (2023). Presentación: Una educación renovada del carácter tras la pandemia y la invasión de Ucrania. **Revista Española de Pedagogía**, 81 (284), 5-13.

- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16*. University of Chicago. <https://www.proquest.com/openview/c503bf59d762abe5818e1b24c484d41a/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology [Desarrollo del carácter moral y de la ideología moral]. En M. L. Hoffman y L. W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (pp. 381-431). Russel Sage Foundation.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach [Estadios morales y moralización: el enfoque cognitivo-desarrollista]. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 31-54). Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development [Psicología del desarrollo moral]*. Harper & Row.
- Leung, B. Y. P., y Yung, B. (2022). Service learning in an urban context: Pedagogy for nurturing empathy and moral development [Aprendizaje servicio en un contexto urbano: pedagogía para fomentar la empatía y el desarrollo moral]. *Journal of Education*, 202 (1), 34-42. <https://doi.org/10.1177/0022057420944853>
- Lind, G. (1978). Wie misst man moralisches Urteil? Probleme und alternative Möglichkeiten der Messung eines komplexen Konstrukts [¿Cómo medir el juicio moral? Problemas y formas alternativas de medir un constructo complejo]. En G. Portele (Ed.), *Sozialisation und Moral* (pp. 171-201). Beltz.
- Lind G. (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung [¿Se puede enseñar moral? Resultados de la investigación psicológica moral moderna]* (2.ª edición). Logos.
- Lind, G. (2006). Effective moral education: The Konstanz Method of Dilemma Discussion [Educación moral eficaz: El método Konstanz de debate de dilemas]. *Hellenic Journal of Psychology*, 3 (3), 189-196.
- Lind, G. (2008). The meaning and measurement of moral competence revisited - A dual-aspect model [El significado y la medición de la competencia moral revisados - Un modelo de doble aspecto]. En D. Fasko y W. Willis (Eds.), *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education* (pp. 185-220). Hampton Press.
- Lind, G. (2019). *How to teach moral competence [Cómo enseñar competencia moral]*. Logos.
- Lind, G. (2020). *Moral Competence Test (MCT) [Prueba de Competencia Moral (MCT)]*. <https://web.archive.org/web/20200129164052/http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.htm>
- Mayhew, M. J., Seifer, T. A., y Pascarella, E. T. (2012). How the first year of college influences moral reasoning development for students in moral consolidation and moral transition [Cómo influye el primer año de universidad en el desarrollo del razonamiento moral de los estudiantes en consolidación y transición moral]. *Journal of College Student Development*, 53 (1), 19-40. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0004>
- Mestre, M. V., Carlo, G., Samper, P., Malonda, E., y Mestre, A. L. (2019). Bidirectional relations among empathy: related traits, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors [Relaciones bidireccionales entre rasgos relacionados con la empatía, razonamiento moral prosocial y conductas prosociales]. *Social Development*, 28 (3), 514-528. <https://doi.org/10.1111/sode.12366>
- Meza-Pardo, M., y Guerrero-Chinga, A. (2016). Competencia moral-democrática en futuros profesores de Pedagogía en educación básica en Chile ¿Importa la formación inicial docente? *Perfiles Educativos*, 38 (154), 41-56. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n154/0185-2698-peredu-38-154-00041.pdf>
- Muth, C., Bales, K. L., Hinde, K., Maninger, N., Mendoza, S. P., y Ferrer, E. (2016). Alternative models for small samples in psychological research: Applying linear mixed effects models and generalized estimating equations to repeated measures data [Modelos alternativos para muestras pequeñas en investigación psicológica: aplicación de modelos lineales de efectos mixtos y ecuaciones de estimación generalizada a datos de medidas repetidas]. *Educational and Psychological Measurement*, 76 (1), 64-87. <https://doi.org/10.1177/0013164415580432>
- Narváez, D. (2005). The neo-Kohlbergian tradition and beyond: Schemas, expertise and character [La tradición neokohlbergiana y más allá: Esquemas, experiencia y carácter]. En G. Carlo y C. Pope-Edwards (Eds.), *Nebraska symposium on motivation: Moral motivation through the lifespan* (pp. 119-163). University of Nebraska Press.
- Orchard, J. (2021). Moral education and the challenge of pre-service professional formation

- for teachers [La educación moral y el reto de la formación profesional inicial del profesorado]. *Journal of Moral Education*, 50 (1), 104-113. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1763932>
- Ortega-Ruiz, P., y Mínguez-Vallejos, R. (1999). The role of compassion in moral education [El papel de la compasión en la educación moral]. *Journal of Moral Education*, 28 (1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/030572499103278>
- Pohling, R., Bzdok, D., Eigenstetter, M., Stumpf, S., y Strobel, A. (2016). What is ethical competence? The role of empathy, personal values, and the Five-Factor Model of Personality in ethical decision-making [¿Qué es la competencia ética? El papel de la empatía, los valores personales y el Modelo de los Cinco Factores de la Personalidad en la toma de decisiones éticas]. *Journal of Business Ethics*, 137 (3), 449-474. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2569-5>
- Ratcliff, C.L., y Sun, Y. (2020). Overcoming resistance through narratives: Findings from a meta-analytic review [Superar la resistencia a través de las narrativas: conclusiones de una revisión metaanalítica]. *Human Communication Research*, 46 (4), 412-443. <https://doi.org/10.1093/hcr/hqz017>
- Rest, J. R. (1986). *Moral development [Desarrollo moral]*. Praeger Publishers.
- Rest J., y Narváez, D. (2014). The college experience and moral development. En M. Kurtines, J. Gewirtz, y J. L. Lamb (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 229-245). Psychology Press.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., y Thoma, S. (1999). A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory [Un enfoque neokohlbergiano: La DIT y la teoría de los esquemas]. *Educational Psychology Review*, 11 (4), 291-324. <https://doi.org/10.1023/A:1022053215271>
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J., y Bebeau, M. J. (2000). A neo-Kohlbergian approach to morality research [Un enfoque neokohlbergiano de la investigación sobre la moralidad]. *Journal of Moral Education*, 29 (4), 381-395. <https://doi.org/10.1080/713679390>
- Sanderse, W., y Cooke, S. (2021). Being prepared to become a moral teacher: UK teachers' experiences of initial teacher education [Estar preparado para ser un profesor moral: las experiencias de los profesores británicos en la formación inicial del profesorado]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65 (2), 226-239. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1664628>
- Santos-Rego, M. A., Lorenzo, M., y Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Sassenrath, C., Vorauer, J. D., y Hodges, S. D. (2022). The link between perspective-taking and prosociality — Not as universal as you might think [El vínculo entre la toma de perspectiva y la prosocialidad - No es tan universal como podría pensarse]. *Current Opinion in Psychology*, 44, 94-99. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.036>
- Sharma, U., y Mullick, J. (2020). Bridging the gaps between theory and practice of inclusive teacher education [Colmar las lagunas entre la teoría y la práctica de la formación inclusiva del profesorado]. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1226>
- Smith, C. D., y Baik, C. (2021). High-impact teaching practices in higher education: A best evidence review [Prácticas docentes de alto impacto en la enseñanza superior: una revisión de la mejor evidencia]. *Studies in Higher Education*, 46 (8), 1696-1713. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698539>
- Smith, D. G. (2020). *Diversity's promise for higher education. Making it work [La promesa de la diversidad para la enseñanza superior. Hacer que funcione]* (3.ª ed.). John Hopkins University.
- Stentiford, L., y Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review [¿Qué son las pedagogías inclusivas en la enseñanza superior? Una revisión sistemática del alcance]. *Studies in Higher Education*, 46 (11), 2245-2261. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Thoma, S. J. (2014). Measuring moral thinking from a neo-Kohlbergian perspective [Medir el pensamiento moral desde una perspectiva neokohlbergiana]. *Theory and Research in Education*, 12 (3), 347-365. <https://doi.org/10.1177/1477878514545208>
- Thoma, S. J., Derryberry, W. P., y Crowson, H. M. (2013). Describing and testing an intermediate concept measure of adolescent moral thinking [Descripción y comprobación de una medida conceptual intermedia del pensamiento moral de los adolescentes]. *European Journal of*

- Developmental Psychology*, 10 (2), 239-252. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.766129>
- Walker, D. I. (2022). Character and moral judgment: Neo-Kohlbergian and neo-Aristotelian virtue ethics perspectives [Carácter y juicio moral: Perspectivas neokohlbergiana y neoaristotélica de la ética de la virtud]. *Journal of Education*, 202 (2), 185-190. <https://doi.org/10.1177/002205742111025978>
- Walker, D. I., y Thoma, S. J. (2017). Moral and character education. En K. Hytten (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.119>
- Walker, D. I., Thoma, S. J., y Arthur, J. A. (2021). Assessing ethical reasoning among junior British Army officers using the Army Intermediate Concept Measure (AICM) [Evaluación del razonamiento ético entre los oficiales subalternos del ejército británico mediante la Army Intermediate Concept Measure (AICM)]. *Journal of Military Ethics*, 20 (1), 2-20. <https://doi.org/10.1080/15027570.2021.1895965>

Biografía de los autores

Gemma Fernández-Camín es Doctora por la Universidad de Córdoba, Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Burgos y Diplomada en Educación Social por la Universidad de Valladolid. En la actualidad, es Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Con anterioridad a su trabajo en educación superior, ocupó diversos puestos como educadora en áreas de educación no formal. Sus intereses de investigación se centran en diversidad e inclusión en educación.

 <https://orcid.org/0000-0003-2241-9104>

José-Luis Álvarez-Castillo es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Pontificia de Salamanca. Actualmente ejerce como Catedrático en el Departamento de Educación de la Univer-

sidad de Córdoba. Sus intereses investigadores se centran en diversidad e inclusión en educación, así como, particularmente, en educación intercultural y en estrategias de reducción del prejuicio en formación de educadores profesionales. Ha dirigido varios proyectos estatales de investigación. Coordina el grupo «Educación, Diversidad y Sociedad» del Plan Andaluz de I+D+I, que ha formado parte de la Red de Excelencia «Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento» (Ref. EDU2017-90651-REDT).

 <http://orcid.org/0000-0001-7493-4664>

Hugo González-González es Doctor por la Universidad de Córdoba, Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Granada, y Diplomado en Maestro-Educación Primaria por la Universidad de Córdoba. Actualmente es Profesor Titular en el Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Sus intereses de investigación se centran en diversidad e inclusión en educación y, particularmente, en educación intercultural.

 <https://orcid.org/0000-0002-7537-1514>

Luis Espino-Díaz es Doctor y Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Córdoba. En la actualidad es Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Ha ejercido como profesor de Religión en Educación Secundaria. Sus intereses de investigación se centran en educación en valores y educación religiosa e interreligiosa.

 <https://orcid.org/0000-0002-9929-6889>