

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.

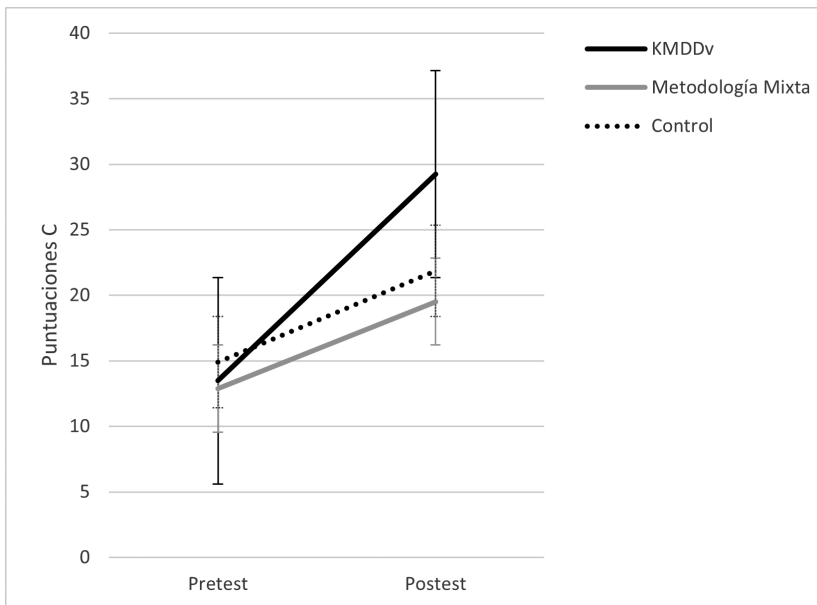
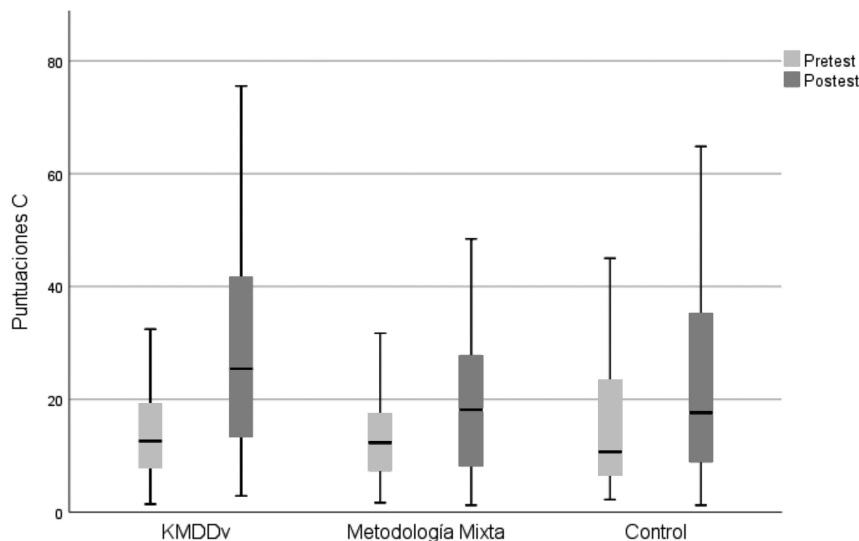


FIGURA 2. Variabilidad intercuartil en competencia moral (puntuaciones C) de los tres grupos en el pretest y el postest.



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 adolescents]. *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-Caminero 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>

Sumario*

Table of Contents**

Estudios

Studies

Kristján Kristjánsson

Phrónesis, metaemociones y educación del carácter
Phronesis, meta-emotions, and character education 437

**Bernardo Gargallo-López, Gonzalo Almerich-Cerveró,
Fran-J. García-García, Inmaculada López-Francés,
y Piedad-M.ª Sahuquillo-Mateo**

Perfiles de estudiantes universitarios en la
competencia aprender a aprender y su relación con
el rendimiento académico

*University student profiles in the learning to learn
competence and their relationship with academic
achievement* 457

**Gemma Fernández-Caminero, José-Luis Álvarez-
Castillo, Hugo González-González, y Luis
Espino-Díaz**

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* 489

Jaime Vilarroig-Martín

La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición
y la modernidad

Joaquín Xirau's pedagogy: Between tradition and modernity 511

Notas

Notes

Ana Romero-Iribas, y Celia Camilli-Trujillo

Diseño y validación de una Escala de Amistad
de Carácter para jóvenes

*Design and validation of a Character Friendship Scale
for young adults* 529

**Begoña García-Domingo, Jesús-M. Rodríguez-Mantilla,
y Angélica Martínez-Zarzuelo**

Instrumento para valorar el impacto del sistema
de acreditación en educación superior: validación
mediante análisis factorial exploratorio

*An instrument to evaluate the impact of the higher education
accreditation system: Validation through exploratory factor
analysis* 555

**Judit Ruiz-Lázaro, Coral González-Barbera, y José-Luis
Gaviria-Soto**

La prueba de Historia de España para acceder
a la universidad: análisis y comparación entre
comunidades autónomas

*The Spanish History test for university entry: Analysis and
comparison among autonomous regions* 579

**Juan-F. Luesia, Juan-F. Plaza, Isabel Benitez, y Milagrosa
Sánchez-Martín**

Desarrollo y validación del Test de Competencia
Ortográfica (TCORT) en estudiantes universitarios
de nuevo ingreso

*Development and validation of the Test of Spelling Competence
(TCORT) in incoming university students* 601

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org/en>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org/en>.

Reseñas bibliográficas

Abad, M. J. (Coord.) (2022). *Empantallados. Cómo educar con éxito a tus hijos en un mundo lleno de pantallas* (Ezequiel Delgado-Martín). **Nasarre, E. (Ed.) (2022).** *Por una educación humanista. Un desafío contemporáneo* (Clara Ramírez-Torres). **Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M., y García-Álvarez, J. (Eds.) (2023).** *La educación en red. Una perspectiva multidimensional* (Marisol Galdames-Calderón). 637

Ignacio Quintanilla Navarro. In memoriam
Ignacio Quintanilla Navarro. In memoriam 649

Índice del año 2023
Table of contents of the year 2023 653

Instrucciones para los autores
Instructions for authors 659

Información para lectores y suscriptores
Notice to readers and subscribers 663



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

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

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

Gemma FERNÁNDEZ-CAMINERO, PhD. Assistant Professor. Universidad de Córdoba (gemma.fernandez@uco.es).

José-Luis ÁLVAREZ-CASTILLO, PhD. Professor. Universidad de Córdoba (jilvarez@uco.es).

Hugo GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, PhD. Associate Professor. Universidad de Córdoba (hugo.gonzalez@uco.es).

Luis ESPINO-DÍAZ, PhD. Assistant Professor. Universidad de Córdoba (luis.espino@uco.es).

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

Date of reception of the original: 2022-07-10.

Date of approval: 2023-03-13.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 286 of the **Revista Española de Pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Fernández-Caminero, G., Álvarez-Castillo, J. L., González-González, H., & 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 (Print), 2174-0909 (Online)

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.

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 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 experiential con objeto de potenciar la competencia moral mediante actividades en entornos comunitarios de diversidad.

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

1. Introduction

Universities play a vital role in relation to diversity (Smith, 2020) in the context of higher education's social mission.

Evidence shows that, while there is a range of discourses of educational diversity and inclusion discourses (Brooks, 2020; García-Cano et al., 2021), advances are

being made in practices (Álvarez-Castillo et al., 2021), with inclusive pedagogies being among the areas of this progression (i.e., how to teach competences relating to diversity from a focus of inclusion) (Stentiford & Koutsouris, 2021).

Attention to inclusive pedagogies is important because university practice frequently disregards the teaching of personal and social competences, focussing instead on professionalising competences that are specific to the modules (Sanderse & Cooke, 2021). Ethical or moral competence is an inclusive citizenship capacity that is potentially neglected in university education (Gasser & Althof, 2017), even though higher education institutions recognise its importance (Mayhew et al., 2012) and many of the most prestigious universities explicitly mention the development of values as an educational objective in their mission statements (Brooks & Villacís, 2023). Similarly, in regions such as Europe, moral learning has been linked to the key competences for lifelong learning, including those that should be taught in higher education (Council of the European Union, 2018). Most of these capacities consist of a knowledge, skill or attitude associated with awareness of and respect for diversity and the consideration and application of ethical principles, as well as conflict resolution through democratic means and respect for the common interest and human rights. In other words, education in morality is at the heart of lifelong learning.

Given the relevance of moral competence in a diverse world, the present study

aims to verify the efficacy of a brief teaching methodology to develop, in a way that is integrated with the specific capacities of a university module, moral competence in students who have recently started university (the first term of the first year) with the aim of studying a teacher-training plan, also testing the effects of including empathy training in this methodology. University centres for training primary schoolteachers also do not pay great attention to moral training (Orchard, 2021; Sanderse & Cooke, 2021), despite the low level of moral competence of future teachers (Bronikowska & Korcz, 2019; Meza-Pardo & Guerrero-Chinga, 2016). The present study is committed to this need, supporting the transversal teaching of the moral competence in university modules.

2. Moral competence and empathy

Although numerous theories have been developed to explain the different dimensions of morality (see the review in Garrigan et al., 2018), we could start from a concept of morality as the capacity to resolve conflicts and take decisions in accordance with one's own principles, which, in all cases, transcend self-interest or submission to conventional rules, being aligned with universal ethical ideals such as equity, justice or fundamental human rights. Kohlberg (1964) was the first to define morality in terms of the capacity to take decisions and make moral judgements based on inner principles, and Caro-Samada et al. (2018) found a precursor to competence-based education in his theories.

The present article also considers relational and emotional dimensions as determinants of moral life, without this preventing a defence of the need for and relevance of rational argumentation, and without assuming that motivations and behaviour of a similar sense automatically derive from moral judgements. This understanding is associated with the neo-Kohlbergian postulates that have, in various ways, modified Kohlberg's general position and in so doing have revealed important components of morality (sensitivity, motivation, and action) that differ from moral judgement (Rest, 1986); supported an approach to a common and not merely individualist morality when resolving ethical problems (Narváez, 2005; Rest et al., 1999); qualified the universalist position (Rest et al., 1999) and invoked the capacity of intermediate concepts, which are not independent from contextual factors, to generate moral decisions (Bebeau & Thoma, 1999; Thoma, 2014; see also Walker, 2022; Walker et al., 2021); made the stages of moral development flexible in terms of schema through which students progress continuously (Rest et al., 1999, 2000); defined new methods for evaluating moral judgement, which include its tacit dimension when not admitting that participants have the capacity to explain explicitly how they reach a moral judgement (Narváez, 2005; Rest et al., 1999, 2000; Thoma, 2014); and recognised the role of affect in moral functioning (Walker & Thoma, 2017). The neo-Kohlbergian focus has developed into educational applications that are consistent with different mod-

els, and character education stands out among these (Narváez, 2005; Thoma *et al.*, 2013; see an up-to-date review of this moral education model in the monograph by Ibáñez-Martín & Ahedo, 2023).

As a new development of the Kohlbergian concept, the German psychologist Georg Lind (2019) argued that moral competence is acquired by means of conflict resolution strategies through processes of moral reasoning that happen in discussions with people who think differently, thus facilitating democratic coexistence. This cognitive capacity would be one of the dimensions of the theory of the dual aspect of moral behaviour (Lind, 2008, 2019), in parallel with the affective dimension that links the person to particular principles or ideals. Consequently, morality would comprise both adherence to ideals and the competence to resolve conflicts and take moral decisions.

For its part, empathy is a social disposition which, despite lacking a unanimously agreed definition (Hall & Schwartz, 2019), at least has components of perspective taking, affective sharing, and empathic concern (Decety & Cowell, 2015), and it is associated with moral competence (Decety & Cowell, 2015; Eisenberg, 2000; Harari & Weinstein, 2021; Hoffman, 2000; Mestre et al., 2019; Ortega-Ruiz & Mínguez-Vallejos, 1999). One of the most coherent theorisations of this relationship is given by the empathy-altruism hypothesis, developed over several decades by Daniel Batson (1987, 2011, 2017). This model

predicts that empathic concern results in a motivation to improve the well-being of another person who is in need as an end goal. That is to say, the motivational component of empathy would be a factor that induces altruism. However, not all of the effects are positive or moral, and not all of the effects of moral motivation are altruistic. Indeed, Batson (2011) differentiates between egoism, altruism, and morality as three different motivational types. The fact that individuals are motivated to achieve their own well-being or that of another person as an end goal (egoism and altruism, respectively) does not mean that the behaviours generated by one or other motivation have effects that are necessarily immoral or moral. So, for example, the egotistical motivation to benefit more than other citizens from access to social resources would be judged to be just if the person pursuing his or her own benefit were in a vulnerable position compared to the majority of the population. On the other hand, the altruistic motivation to satisfy the needs of a specific person can be in detriment to the satisfaction of the needs of other people, something that would not be considered just for them. If this independence of motivations is linked to the empathy-altruism hypothesis, it would be deduced that immoral effects could also derive from empathic concern through altruism (e.g., when someone in a position of power gives favourable treatment to a person in need with whom he or she empathises). Accordingly, the link between empathy and altruism is not identified with the link between empathy and morality, although in a structured

teaching context their convergence could be fostered.

3. Teaching moral competence and empathy

Moral competence has been the subject of teaching and learning using a number of methodologies, among which stand out ones based on the concept of moral dilemmas, initially proposed by Kohlberg (1958). The methodology for developing moral judgement from moral dilemmas was originally proposed by Moshe Blatt in his doctoral thesis, which he presented in 1969 and which Kohlberg supervised at Harvard (see the procedure of the method in Blatt and Kohlberg, 1975). This was essentially a matter of posing moral dilemmas that created disagreements between students in a morally heterogeneous group with the expectation of stimulating the moral development of someone who is at a lower stage. One strategy derived from the methodology Blatt proposed is the Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD), developed by Lind (2002, 2006, 2019). The KMDD displays a series of characteristics that distance it from Blatt's initial method. It uses counter-arguments, not higher-order arguments, although Kohlberg (1984) also proposed dilemmas and counter suggestions in his interview method to mediate moral judgement; it allocates the role of facilitator to the teacher — not the role model figure as in the original method — and increases the students' active role; it extends the duration of individual sessions beyond the 45 minutes of the initial

strategy, as well as the total duration of the programme, increasing the time interval between the sessions; and it uses semi-real moral dilemmas that can cause conflicts for and between people, eliciting moral emotions that encourage learning but are not intense enough to block it. As for the measurement of moral competence, Kohlberg uses external standards in accordance with his six-stage model of moral development (only participants whose judgements match stage 6 receive the highest score). Lind (2019), however, argues that not all solutions to conflicts require a type-6 argument, instead many of them can be resolved with arguments typical of lower stages. Ultimately, KMDD reformulates Blatt's methodological proposal, achieving large effect sizes (Lind, 2006).

In turn, a variety of methodologies have been used to develop empathy, but narration stands out among them. This method can be particularly useful to help students be attuned with other people's internal states, and its persuasive impact in changing beliefs, attitudes, intentions, and behaviour has been recognised in the fields of psychology and communication (Braddock & Dillard, 2016). A written, oral or audiovisual narrative can transport us to different times and places, activating emotions and motivations that can change something in our cognitive, emotional or motivational universe. This narrative transportation is similar to real experience (Green & Brock, 2000), and so would be classed as a type of experiential learning when used in a formative setting. Green and Brock

(2000) drew on the theories of Daniel Gilbert (1991), which predicted that people tend to believe what they read or hear by default, while any process of rejection involves effort. The thesis for which Green and Brock (2000) found evidence is that once people are involved in a process of narrative transportation, they are less motivated to reject or critically analyse the ideas in the narrative, and a process of change in beliefs can begin with the evaluations of the characters being more positive (see also Ratcliff & Sun, 2020). A second mechanism that has been proposed to explain the effects of narrative persuasion is emotional identification with characters (Hoeken et al., 2016), which can cause real feelings of empathic concern for them, as well as the adoption of their goals and perspectives in the context of the narration (Cohen, 2006) and, consequently, altruistic reactions (Batson, 2017). This could become an effective mechanism for education of moral emotions, which is so necessary from pre-university stages (Bisquerra Alzina & López-Cassà, 2021), and it would also be very useful for emulating the qualities of the *good character* that are present in the protagonists of great works of literature (e.g., from a model of character education, see the seven groups of qualities that Ibáñez-Martín [2023] identifies in don Quijote).

4. Aims and hypotheses of the study

This study starts from the assumption that moral competence can be taught transversally, incorporating this capacity

into the ordinary teaching of university courses. Furthermore, it is a competence that is not just developed through specific teaching procedures, but these procedures can be combined with empathic induction strategies. Considering these initial ideas, the following objectives are proposed: 1) to evaluate the effectiveness of a short moral dilemma based methodology inspired by KMDD for learning moral competence in the ecological context of the teaching of a teacher training module; and 2) to evaluate the effectiveness of a mixed method combining narrative persuasion with moral dilemmas in the same setting. Methodological effects in both cases are hypothesised: 1) using a variant of KMDD in the framework of the teaching of the ordinary competences of a teacher training module for a brief period (one hour per week for 10 weeks) will be of use in the learning of moral competence; and 2) the mixed use of narrative persuasion techniques and moral dilemmas in the ecological training context and with the stated duration, will also increase students' moral competence.

5. Method

5.1. Design

A quasi-experimental design with three natural groups of students (two experimental and one control) with pre-test and post-test was used. A second post-test (follow-up measure) was initially planned, but had to be cancelled because of the emergency measures in Spain in March 2020 in response to the Covid-19 pandemic. The experimental sequence started

by measuring the moral competence and various sociodemographic variables in the pre-test (week 1); it continued with the intervention, carried out during weeks 2-11 in accordance with the initial plan; and it ended with the post-test in week 12.

5.2. Sample groups

Three academic groups were purposively selected from future school teachers at the Universidad de Córdoba, to whom the authors of this study delivered a module on the theoretical-historical foundations of education, the content and teaching methodology of which were equivalent in the first year of the degrees in primary education and early-childhood education. The experimental conditions (KMDD variant [KMDDv] and Mixed Methodology [MM]) and control were randomly assigned to the groups with KMDDv and control corresponding to the two primary-education groups and MM to the early-childhood education group. Although the initial sample size in the pre-test was 194 participants, this was reduced owing to two factors: 1) students who did not participate in both moments of measurement and in at least 80% of the methodological sessions were excluded; and 2) it was not possible to match some students owing to self-identification errors in the two moments of measurement. The final sample comprised 161 participants ($n_{\text{KMDDv}} = 72$; $n_{\text{MM}} = 39$; $n_{\text{C}} = 50$), 78.26% of whom were female. The mean age was 19.0 years ($SD = 2.98$) and the mode was 18 years.

5.3. Instrument

The measurement used was the Moral Competence Test (MCT), initially called

the *Moral Judgment Test* (Lind, 1978). This has been suitably validated and translated into many languages (Lind, 2008, 2019). Lind (2020) gives the results of the validations corresponding to 28 of these translations, including the one by Luis Trechera in 1996 on a sample from Spain. The test involves presenting two moral dilemmas: in the first, workers from a factory illegally enter the management offices to find evidence about their suspicions that the workers are being spied on, which is also against the law; in the second, a doctor gives a morphine overdose to a patient who is terminally ill with cancer and asks for help dying. In each dilemma the participants are asked to take a position in favour of or against the behaviour of the protagonists on a Likert-type bipolar scale (-3 = strongly disagree; +3 = strongly agree). They are then asked to accept or reject, again on a bipolar scale (-4 = strongly reject; +4 = strongly accept), twelve arguments (six for and six against) representing six different types of moral orientation corresponding to the stages of Kohlberg (Kohlberg, 1958, 1976). The calculation of the C-score reflects the extent to which participants accept or reject arguments related to the dilemmas on the basis of the moral quality of the arguments, and not from their subjective opinion of the behaviour of the protagonists or other non-moral criteria (Lind, 2019).

The MCT was administered in face-to-face sessions using Google Forms for both the pre-test and the post-test. The participants accessed them through the

link provided on the screens in the computer room and they gave their informed consent and stated which academic group they were in, as well as their gender, age, the levels of studies of their father and mother, and the occupations of their father and mother. The gender and level of studies items used a multiple choice answer format, while the age and profession were free response. They then completed the MCT.

5.4. Intervention

The intervention in each of the experimental groups, as well as the methodology implemented in the control group, comprised 10 one-hour sessions (one per week). Each group in the design was divided into three subgroups for the practical classes of the module in which the study was carried out.

The intervention aimed at developing moral competence involved adapting the KMDD, as the practical work in the module was aimed at the acquisition of specific competences relating to the comprehension and analysis of theoretical-pedagogical problems. So, except for the first session, in which KMDD was used with a certain degree of strictness, a variant was used in sessions 2-9. Specifically, a methodology was implemented that can be summarised in the following five phases: 1) the teacher, while remaining neutral, articulated the dilemma conceptually with two opposing positions; 2) the students voted on which position to adopt and the teacher provided the groups with news stories from the press that included real stories in favour of one or another contradictory option;

3) each group of students presented their argument, and the debate began; 4) each group acknowledged the best opposing arguments, congratulated the other group for it and a new vote was held; and 5) the session ended with an individual written reflection in which the students set out the arguments presented. Session 10 deviated from this methodology to propose an activity based on cooperative learning, in which small groups planned an inclusion project for an educational centre. The proposals were then shared to develop a single integrated project and individually analyse how coherent it is with the results of the debates on the moral dilemmas of the nine previous sessions (introspective element). This analysis of coherence was particularly relevant in relation to the sessions of debate on conceptual dilemmas in which the principle of inclusion was directly involved (e.g., special education centres *vs* general education centres, lay schools *vs* religious schools, schools with an open environment *vs* schools with a closed environment) or methodologies close to this principle (e.g., cooperation *vs* competition in the school). Ultimately, this session integrated and applied moral competence that had been the object of training in previous sessions. This methodology was used with the KM-DDv group and in five of the sessions with the MM group.

In the MM group's remaining five sessions, an active methodology based on narrative persuasion was used. The teacher acted as a guide in the session, introducing the key concepts, directing its phases and facilitating essential resources, while the students participated with some au-

tonomy, both through their involvement in the story and in the interactive in small and large group debate. The methodological sequence for each session comprised five stages: 1) the teacher introduced the key theoretical concept; 2) the students accessed the narrative resource selected by the teacher, taking the perspective of the vulnerable protagonists; 3) in small groups, the students carried out an activity based on perspective taking, affective sharing, or empathic concern, which was directed at cognitively, emotionally, or motivationally elaborating the individual effort made in the previous phase to put themselves in the place of the vulnerable protagonists of the narration (e.g., the participants had to imagine what a normal day in the life of one of the protagonists would be like — children or their family members — from their cultural perspective; similarly, they were asked to anticipate, from the empathic concern of a primary school teacher, different professional behaviours to support the children's learning in collaboration with the families); 4) in the whole group, the students discussed the perspectives, emotions, and motivations experienced in the previous two phases and, where applicable, on courses of action aimed at prevention or educational improvement of the situations of vulnerability; and 5) each participant elaborated the experience cognitively and emotionally.

The activities implemented in the control group solely used the module's normal methodology and moral dilemmas were not used nor was empathy induced through narrative persuasion in any case.

Their general phases were as follows: 1) the teacher introduced the key theoretical concept; 2) the students accessed the audiovisual or text-based resource chosen by the teacher in which the arguments associated with the theoretical concept were developed; 3) the students worked in small groups on a task set by the teacher based on the resource presented in the previous phase (e.g., searching for and selecting information on educational practices that would exemplify the theoretical concept); 4) in the whole group, the students discussed the results of the task carried out in the previous phase and its suitability; and 5) the session ended with an individual written reflection in which the students set out and evaluated the conclusions reached. One fundamental methodological difference between the experimental groups and the control group is that the control group did not start from life stories in real contexts, as was done in phase 2 with the moral dilemma and narrative persuasion activities. Instead, the resource from this phase was used to present arguments that justified the theoretical concept with the aim of then proceeding to the identification of applications (deductive procedure).

6. Results

The hypotheses were compared using linear mixed-model analysis (LMM, implemented using the SPSS v.25 program), a technique that adapts very well to data with repeated measures in unequal groups (Muth et al., 2016). Before the critical results, some preliminary tests are presented, as are the basic descriptive statistics.

6.1. Preliminary and descriptive results

The data from two participants were eliminated in one of the measurement moments as a result of systematic answer bias. Subsequently, the calculation of the individual scores (Lind, 2008) was carried out, which emulated that of a MANOVA with a $2 \times 2 \times 6$ factorial design (two decision contexts [work and medical], two groups of opinions on each context [for and against], and six types of moral orientation for each opinion group). The distributions of C-scores resulting from the pre-test and the post-test, which displayed positive asymmetry, were transformed logarithmically with the aim of smoothing the curves and conforming them more closely to the normal distribution.

In addition, as these were unequal groups, the relationship between the sociodemographic variables and the dependent variable was tested taking the pre-test data as a reference (the information about professions was previously coded on the basis of the European Classification of Skills/Competences, Qualifications and Occupations [<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1326&langId=en>], creating ordinal variables with a small group of categories with different levels of qualification). None of the variables correlated significantly with moral competence ($p > .05$ in all cases), and so the unequal size of the groups was less relevant in the levels of these variables.

Table 1 shows the basic descriptive statistics for moral competence in the three groups and two measurement moments of the design.

TABLE 1. Descriptive statistics corresponding to moral competence by groups and measurement moments.

Time	KMDDv			Mixed Methodology			Control			TOTAL		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>
Pre-test	13.47	7.34	69	12.88	7.30	37	14.89	11.20	50	13.79	8.73	156
Post-test	29.26	17.23	72	19.51	12.77	38	21.85	16.58	49	24.64	16.54	159

Note: The statistics correspond to the distribution of C-scores (without logarithmic transformation).

6.2. Results of the LMM analysis

After establishing the absence of differences between the groups in moral competence in the pre-test, $F(2, 153) = 0.036$, $p = .965$, two hypothetical models were initially formulated for the LMM analyses:

1. The first only included fixed effects. In terms of the representation of the function, the total moral competence score of the participant i was modelled in the measurement moment j and the group k ($y_{ij(k)}$) by the parameter δ_i of each participant i , the effect β_j of time j , the effect γ_k of the group k , the interaction $\beta\gamma_{jk}$ between the moment of measurement j and the group k , and the error $\epsilon_{ij(k)}$.

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

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

2. The second model added random intercepts linked to the participants. So, as well as the effects of the first model, an estimate could be obtained of the variance of the random intercepts across the subjects, representing the intercept as a function of the total mean and of the conditional deviations with regards to it. On the other hand, random slopes for the repeated measures variable were not included because this fact was not relevant to the hypotheses formulated and, furthermore, a number of just two levels in the time variable presented limitations (Gelman & Hill, 2007).

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

$b_i \sim N(0, \omega_B^2)$: random effects of the subjects

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



Table 2 shows the values corresponding to three information criteria in the two proposed models (fixed and mixed effects): the Akaike information criterion (AIC); the Hurvich and Tsai corrected version of the AIC (AICc), which is appro-

priate for the study data because of the low ratio of the number of observations ($N = 161$) to the number of parameters ($n = 7, n = 8$); and the Schwarz Bayesian criterion (BIC). The mixed effects model fits the data better.

TABLE 2. AIC, AICc, and BIC information criteria in the fixed effects model and in the mixed effects moral competence model.

	Fixed effects model			Mixed effects model		
	AIC	AICc	BIC	AIC	AICc	BIC
Moral competence	253.74	253.75	257.47	236.80	236.84	244.27

The restricted maximum likelihood estimation method was used for the analysis. Furthermore, a scaled identity error covariance structure was selected for the repeated measures as a result of the prominence given to fixed effects compared with random ones to confirm the hypotheses, also establishing globally higher values for the information criteria in other covariance structures.

As for fixed effects, analysis of the interaction of the group with the moment of measurement gave a value of $F(2, 156.71) = 5.49, p = .005$, meaning that the null hypothesis that the means of the groups had changed in an equivalent way between the two measurement moments could be rejected. When observing the estimates of the fixed effects corresponding to the different parameters

(Table 3), the improvement of the KMD-Dv group in the post-test in relation to the base line is apparent: $\beta = 0.222; p = .003; 95\% \text{ CI} = 0.075, 0.370$. As it is difficult to offer a value on the effect size in models with multiple error terms, a small size would be inferred from the proximity to 0 of the lower limit of the confidence interval of the estimate. Hypothesis 1 would be verified with this assessment of the magnitude. However, the same progression is not observed in the MM group, which is not significantly distant from the base line, and so hypothesis 2 is not confirmed. Figure 1 shows the interaction found between the group and time. Figure 2 shows the differences in the variability of the scores between the two measurement moments, also highlighting the development of the KMDDv group.

TABLE 3. Estimates of fixed effects in the LMM analysis on the moral competence data (logarithmic transformation).

Parameter	Estimate	Dev. Error.	df	t	Sig.	95 % Confidence interval	
						Lower limit	Upper limit
Intercept	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
Mixed Methodology	-0.019	0.076	282.21	-0.256	.798	-0.168	0.130
Post-test	0.112	0.057	154.69	1,958	.052	-0.001	0.225
Post-test × KMDDv	0.222	0.075	155.32	2.978	.003	0.075	0.370
Post-test × Mixed Methodology	0.021	0.087	157.08	0.237	.813	-0.152	0.193

Note. Redundant parameters have been omitted.

FIGURE 1. Evolution of the means (C-scores) of the three groups in moral competence between the pre-test and post-test, and standard error of the means.

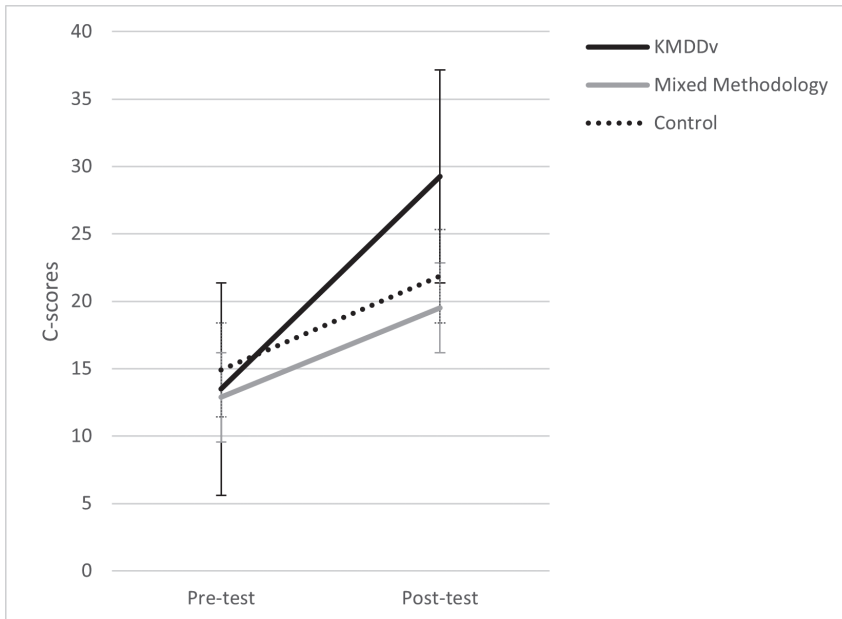
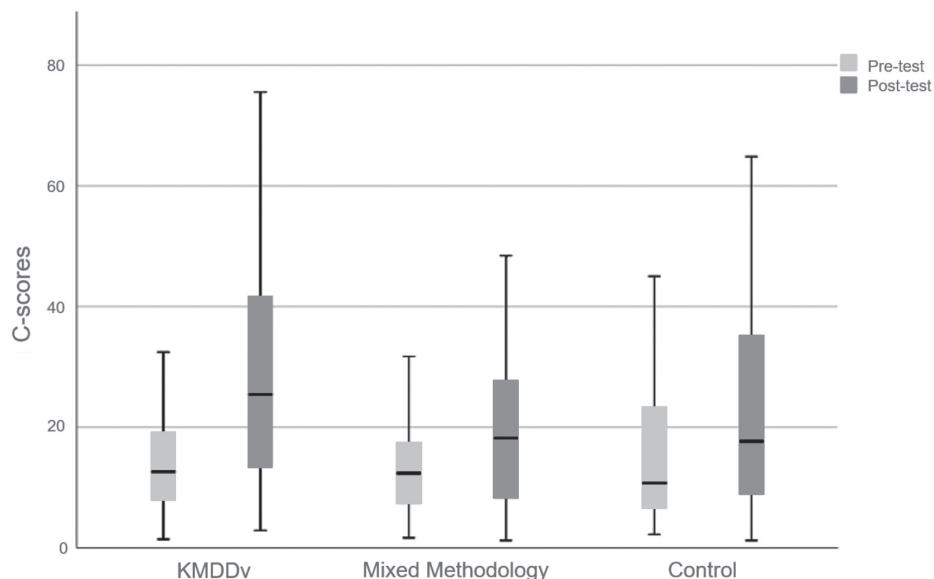


FIGURE 2. Interquartile range in moral competence (C-scores) of the three groups in the pre-test and post-test.



For their part, in the analysis of the estimates associated with the random effects of the model, a significant variance was identified by the Wald test, both through repeated measures ($Z = 8.76$, $p < .001$), and in reference to the random intercepts across the subjects ($Z = 4.01$, $p < .001$).

7. Discussion and conclusions

The results of this study confirm the teaching potential of a variant of Lind's Konstanz Method of Dilemma Discussion (2002, 2006, 2019) which, when used in the teaching of specific competences on a university module, was able to increase in just 10 sessions the moral competences of first semester students who were starting their training as school teachers (hy-

pothesis 1). However, when dilemmas and narrative persuasion activities were integrated into these sessions in a balanced way, the increase in moral competence compared to the base line was not statistically significant (hypothesis 2), despite the important role assigned to empathy in theories of morality (Decety & Cowell, 2015; Eisenberg, 2000; Harari & Weinstock, 2021).

The most significant conclusion of the study would, therefore, refer to the possibility of shaping moral competence through discussion of dilemmas (specifically, the variant of the KMDD evaluated) in the context of teaching regular modules, starting from the limited level of training of the students on primary and early childhood teaching degrees when

they start university. Transversal teaching of ethical or moral abilities would be particularly indicated for this type of population, both in relation to their own education in citizenship in contexts of diversity, which forms part of the definition of the key competences for lifelong learning (Council of the European Union, 2018), and in their future role as educators of citizens. If a moral education that is deliberate, well planned, and implemented through active methodologies is not provided during the university years, there is a risk that future teachers will reach the end of their university studies with a low or medium-low moral profile (Meza-Pardo & Guerrero-Chinga, 2016), which would limit their capacity both to teach morally (that is to say, to be just and honest in their teaching actions) and to teach morality (Gasser & Althof, 2017).

Nonetheless, the moral dilemma-based intervention was probably not the only explanatory factor for the progress in moral competence of the KMDDv group. If the comparison between groups is dispensed with and the change in this competence between the two measurement moments is evaluated, both in the MM group and in the control group, a tendency to significant progress is apparent (the value of t is associated with $p < .10$). Based on this result, it is possible to assume that time also has an effect on the increase in scores from the KMDDv group. This factor could be realised in the development of the students' moral identity in a phase of transition from adolescence to post-adolescence (Helwig, 2018), in combination

with the "college effect" (Rest & Narváez, 1991/2014). That is to say, both the maturation and cognitive stimulation that the university setting provides, especially on socioeducational courses, could partly explain the intragroup variance in moral competence.

Interpreting the results from the second hypothesis in the study is more difficult: the methodology loses its effectiveness when half of the activities with moral dilemmas are replaced by narrative persuasion sessions. It could be that the empathic training elicited emotional and automatic reactions more than cognitive ones, even though the stimulation of perspective taking of the vulnerable protagonists of the narrations was also an aim, this capacity being necessary for the development of moral judgement (Garrigan et al., 2018; Kohlberg, 1976). On the other hand, it was hoped that identifying with vulnerable people in particular would inspire true feelings of empathic concern (Cohen, 2006; Hoeken et al., 2016) which in turn would generate altruistic motivations of cooperation and care (Batson, 2017). Either this sequence of effects did not occur (Sassenrath et al., 2022) or they did occur but the participants disassociated altruistic motivations from moral ones (Batson, 2011), despite the predictive capacity that empathic concern has for prosocial moral reasoning (Gülseven et al., 2020) and, in general, for ethical or moral competence (Pohling et al., 2016). Consequently, the second conclusion of the study suggests that a methodology aimed directly at facilitating moral

reasoning could be more effective than one that combines it with more indirect strategies (e.g., persuasive narration, the direct objective of which would be to promote empathy). These, in a reduced number of sessions, would not achieve the ultimate aim of significantly increasing moral competence.

The potential disassociation between empathy/altruism and morality would also have occurred despite the teachers' efforts to relate the narratives presented in the activities with principles such as inclusion, democracy, equity and social justice, and to adapt the interventions to the profile of quality learning settings in higher education. For example, with the methodological activities, efforts were made to facilitate well-structured representations of the practical content to be covered in each session; set the students cognitive and emotional challenges; provide opportunities to apply the knowledge in real or semi-real settings; consider the interests and goals of the participants; create opportunities for group work; and foster the development of metacognitive learning processes through continuous self-evaluation of emotional reactions and cognitive argumentation (Smith & Baik, 2021). Several of these traits of quality also appear in the results of research into inclusive teaching methodologies (Hockings, 2010), in which great importance is given to the use of conflicts linked to real contexts of diversity in which the students move, as well as to the teachers' expertise to facilitate participation, suggest key ideas, and promote metacognition.

Given these results, it may be necessary in future to increase the amount and quality of experiential learning when educating inclusive competences and, particularly, morality. Problem-based learning with inclusion aims (e.g., Grier, 2020) or service learning (Leung & Yung, 2022; Santos-Rego et al., 2020) could stimulate students' autonomy and their experiential learning in real scenarios of diversity even more, facilitating perspective taking and empathic concern for people who are in situations of social exclusion or at risk of it. In service-learning in particular, university students acquire a responsibility or commitment through direct contact with the people they serve which, combined with the reflexive intrapersonal activity associated with the moral principles of professional activities, would not only strengthen the altruistic motivation of empathic concern, but also moral competence. In other words, it would be a learning scenario that links moral ideals to moral reasoning and behaviour (i.e., the two dimensions of Lind's dual model [2008, 2019]) or, to put it another way, theory with practice, a nexus that is always essential when training teachers in inclusion (Sharma & Mullick, 2020).

Acknowledgements

The study this article is based on was funded by the La Caixa Foundation in its 2019 round of funding to support experimental research projects in the social sciences. The study was also done in the framework of a broader project on

inclusive universities, funded by Spain's Ministry of the Economy, Industry, and Competitiveness, the State Research Agency and the European Regional Development Fund (R&D Project with ref. EDU2017-82862-R).

References

- Álvarez-Castillo, J. L., Hernández-Lloret, C. M., González-González, H., Espino-Díaz, L., & Fernández Caminero, G. (2021). Exploring the status of diversity in policies and practices of Spanish universities. An asymmetric dual model. *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? In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 65–122). Academic Press.
- Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. Oxford University Press.
- Batson, C. D. (2017). The empathy altruism hypothesis: What and so what? In E. M. Seppälä, S. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, C. D. Cameron, & J. R. Doty (Eds.), *The Oxford handbook of compassion science* (pp. 56-73). Oxford University Press.
- Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999). "Intermediate" concepts and the connection to moral education. *Educational Psychology Review*, 11 (4), 343-360. <https://doi.org/10.1023/A:1022057316180>
- Bisquerra Alzina, R., & López-Cassà, È. (2021). The intelligent cultivation of moral emotions in adolescence. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 103-113. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4 (2), 129-161. <https://doi.org/10.1080/0305724750040207>
- Braddock, K., & Dillard, J. P. (2016). Meta-analytic evidence for the persuasive effect of narratives on beliefs, attitudes, intentions, and behaviors. *Communication Monographs*, 83 (4), 446-467. <https://doi.org/10.1080/03637751.2015.1128555>
- Bronikowska, M., & Korcz, A. (2019). The level of moral competences of pre-service PE teachers – a reason to worry? *Biomedical Human Kinetics*, 11, 19-27. <https://doi.org/10.2478/bhk-2019-0003>
- Brooks, E., & Villacís, J. L. (2023). Formar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad: renovando la educación del carácter en las universidades ["To educate citizens and citizen-leaders for our society": Renewing character education in universities]. *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. *Studies in Higher Education*, 45 (7), 1507-1518. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564263>
- Caro-Samada, C., Ahedo-Ruiz, J., & Esteban-Bara, F. (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: actualidad y prospectiva [Kohlberg's moral education proposal and its legacy at university: present and future]. *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. In J. Bryant & P. Vorderer (Eds.), *Psychology of entertainment* (pp. 183-198). Lawrence Erlbaum.
- Council of the European Union (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union, 2018/C 189/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2015). Empathy, justice, and moral behavior. *AJOB Neuroscience*, 6 (3), 3-14. <https://doi.org/10.1080/21507740.2015.1047055>
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- García-Cano, M., Jiménez-Millán, A., & Hinojosa-Pareja, E. F. (2021). We're new to this. Diversity agendas in public Spanish universities according to their leaders. *The Social Science Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1859818>

- Garrigan, B., Adlam, A. L. R., & Langdon, P. E. (2018). Moral decision-making and moral development: Toward an integrative framework. *Developmental Review, 49*, 80-100. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.06.001>
- Gasser, L., & Althof, W. (2017). Developing teachers' cognitive strategies of promoting moral reasoning and behavior in teacher education. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 387-402). SAGE.
- Gelman, A., & Hill, J. (2007). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. New York: Cambridge University Press.
- Gilbert, D. T. (1991). How mental systems believe. *American Psychologist, 46* (2), 107-119. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.2.107>
- Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *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. *Journal of Marketing Education, 42* (1), 59-75. <https://doi.org/10.1177/0273475319878829>
- Gülseven, Z., Kumru, A., Carlo, G., & 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. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 51* (10), 814-830. <https://doi.org/10.1177/0022022120968265>
- Hall, J. A., & Schwartz, R. (2019). Empathy present and future. *The Journal of Social Psychology, 159* (3), 225-243. <https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1477442>
- Harari, Y., & Weinstock, M. (2021). Interpretive theory of mind and empathic prosocial moral reasoning. *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*. Routledge.
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. Technical Report. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/inclusive-learning-and-teaching-higher-education-synthesis-research>
- Hoeken, H., Kolthoff, M., & Sanders, J. (2016). Story perspective and character similarity as drivers of identification and narrative persuasion. *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*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Ibáñez-Martín, J. A. (2023). El plural concepto del buen carácter [The plural concept of good character]. *Revista Española de Pedagogía, 81* (284), 107-122. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-06>
- Ibáñez-Martín, J. A., & Ahedo, J. (2023). Presentación: una educación renovada del carácter tras la pandemia y la invasión de Ucrania [A renewed character education following the pandemic and the invasion of Ukraine]. *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. In M. L. Hoffman & 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. In 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*. Harper & Row.
- Leung, B. Y. P., & Yung, B. (2022). Service learning in an urban context: Pedagogy for nurturing empathy and moral development. *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. In G. Portele (Ed.), *Sozialisation und Moral* (pp. 171-201). Beltz.
- Lind G. (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung* (2nd edition). Logos.

- Lind, G. (2006). Effective moral education: The Konstanz Method of Dilemma Discussion. *Hellenic Journal of Psychology*, 3 (3), 189-196.
- Lind, G. (2008). The meaning and measurement of moral competence revisited - A dual-aspect model. In D. Fasko & 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*. Logos.
- Lind, G. (2020). *Moral Competence Test (MCT)*. <https://web.archive.org/web/20200129164052/http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.htm>
- Mayhew, M. J., Seifer, T. A., & Pascarella, E. T. (2012). How the first year of college influences moral reasoning development for students in moral consolidation and moral transition. *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., & Mestre, A. L. (2019). Bidirectional relations among empathy: related traits, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors. *Social Development*, 28 (3), 514-528. <https://doi.org/10.1111/sode.12366>
- Meza-Pardo, M., & Guerrero-Chinga, A. (2016). Competencia moral-democrática en futuros profesores de Pedagogía en educación básica en Chile ¿Importa la formación inicial docente? [Moral-democratic competence in future teachers of basic education in Chile: Does initial teacher training matter?] *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., & Ferrer, E. (2016). Alternative models for small samples in psychological research: Applying linear mixed effects models and generalized estimating equations to repeated measures data. *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. In G. Carlo & C. Pope-Edwards (Eds.), *Nebraska symposium on motivation: Moral motivation through the lifespan* (Vol. 51, pp. 119-163). University of Nebraska Press.
- Orchard, J. (2021). Moral education and the challenge of pre-service professional formation for teachers. *Journal of Moral Education*, 50 (1), 104-113. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1763932>
- Ortega-Ruiz, P., & Minguez-Vallejos, R. (1999). The role of compassion in moral education. *Journal of Moral Education*, 28 (1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/030572499103278>
- Pohling, R., Bzdok, D., Eigenstetter, M., Stumpf, S., & Strobel, A. (2016). What is ethical competence? The role of empathy, personal values, and the Five-Factor Model of Personality in ethical decision-making. *Journal of Business Ethics*, 137 (3), 449-474. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2569-5>
- Ratcliff, C.L., & Sun, Y. (2020). Overcoming resistance through narratives: Findings from a meta-analytic review. *Human Communication Research*, 46 (4), 412-443. <https://doi.org/10.1093/hcr/hqz017>
- Rest, J. R. (1986). *Moral development*. Praeger Publishers.
- Rest J., & Narváez, D. (2014). The college experience and moral development (Lawrence Erlbaum Associates, Ed.). In M. Kurtines, J. Gewirtz, & J. L. Lamb (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 229-245). Psychology Press.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory. *Educational Psychology Review*, 11 (4), 291-324. <https://doi.org/10.1023/A:1022053215271>
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (2000). A neo-Kohlbergian approach to morality research. *Journal of Moral Education*, 29 (4), 381-395. <https://doi.org/10.1080/713679390>
- Sanderse, W., & Cooke, S. (2021). Being prepared to become a moral teacher: UK teachers' experiences of initial teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 226-239. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1664628>
- Santos-Rego, M. A., Lorenzo, M., & Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes [Service-learning and university education. Making competent people]*. Octaedro.

Sassenrath, C., Vorauer, J. D., & Hodges, S. D. (2022). The link between perspective-taking and prosociality — Not as universal as you might think. *Current Opinion in Psychology*, 44, 94-99. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.036>

Sharma, U., & Mullick, J. (2020). Bridging the gaps between theory and practice of inclusive teacher education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1226>

Smith, C. D., & Baik, C. (2021). High-impact teaching practices in higher education: A best evidence review. *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* (3rd ed.). John Hopkins University.

Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *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. *Theory and Research in Education*, 12 (3), 347-365. <https://doi.org/10.1177/1477878514545208>

Thoma, S. J., Derryberry, W. P., & Crowson, H. M. (2013). Describing and testing an intermediate concept measure of adolescent moral thinking. *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. *Journal of Education*, 202 (2), 185-190. <https://doi.org/10.1177/00220574211025978>

Walker, D. I., & Thoma, S. J. (2017). Moral and character education. In K. Hytten (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.119>

Walker, D. I., Thoma, S. J., & Arthur, J. A. (2021). Assessing ethical reasoning among junior British Army officers using the Army Intermediate Concept Measure (AICM). *Journal of Military Ethics*, 20 (1), 2-20. <https://doi.org/10.1080/15027570.2021.1895965>

Authors' biographies

Gemma Fernández-Caminero has a doctorate from the Universidad de Córdoba, a licentiate degree in Pedagogy from the Universidad de Burgos and a diploma in Social Education from the Universidad de Valladolid. She is currently Assistant Professor in the Department of Educational at the Universidad de Córdoba. Before working in higher education, she held various posts as an educator in areas of non-formal education. Her research interests centre on diversity and inclusion in education.



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

José-Luis Álvarez-Castillo has a doctorate in Philosophy and Educational Science from the Universidad Pontificia de Salamanca. He is currently Professor in the Department of Education at the Universidad de Córdoba. His research interests centre on diversity and inclusion in education and particularly in intercultural education and in strategies for reducing prejudice in the training of professional educators. He has directed various national research projects. He coordinates the “Education, Diversity, and Society” group of the Plan Andaluz de I+D+I, which has formed part of the “University, Innovation, and Learning in the Knowledge Society” Excellence Network (Ref. EDU2017-90651-REDT).



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

Hugo González-González has a doctorate from the Universidad de Córdoba, a licentiate degree in Physical Activity and

Sports Science from the Universidad de Granada, and a diploma in Primary Education and Teaching from the Universidad de Córdoba. He is currently Associate Professor in the Department of Education at the Universidad de Córdoba. His research interests centre on diversity and inclusion in education, particularly in intercultural education.



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

Luis Espino-Díaz has a doctorate and a licentiate degree in Educational Psychology from the Universidad de Córdoba. He is currently Assistant Professor in the Department of Education at the Universidad de Córdoba. He has worked as a religious education teacher in secondary education. His research interests centre on values education and religious and interreligious education.



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

Table of Contents

Sumario

Studies

Estudios

Kristján Kristjánsson

Phronesis, meta-emotions, and character education
Phrónesis, metaemociones y educación del carácter 437

**Bernardo Gargallo-López, Gonzalo Almerich-Cerveró,
Fran J. García-García, Inmaculada López-Francés,
& Piedad-M.ª Sahuquillo-Mateo**

University student profiles in the learning to learn
competence and their relationship with academic
achievement
*Perfiles de estudiantes universitarios en la competencia
aprender a aprender y su relación con el rendimiento
académico* 457

**Gemma Fernández-Camínero, José-Luis Álvarez-
Castillo, Hugo González-González, & Luis Espino-Díaz**

Teaching morality as an inclusive competence in
higher education: Effects of dilemma discussion and
contribution of empathy
*Enseñando moralidad como competencia inclusiva en
educación superior: efectos de la discusión de dilemas y
contribución de la empatía* 489

Jaime Vilarroig-Martin

Joaquín Xirau's pedagogy: Between tradition and
modernity
*La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición y la
modernidad* 511

Notes

Notas

Ana Romero-Iribas, & Celia Camilli-Trujillo

Design and validation of a Character Friendship Scale
for young adults
*Diseño y validación de una Escala de Amistad de Carácter para
jóvenes* 529

**Begoña García-Domingo, Jesús-M. Rodríguez-Mantilla,
& Angélica Martínez-Zarzuelo**

An instrument to evaluate the impact of the higher
education accreditation system: Validation through
exploratory factor analysis
*Instrumento para valorar el impacto del sistema de acreditación
en educación superior: validación mediante análisis factorial
exploratorio* 555

**Judit Ruiz-Lázaro, Coral González-Barbera, & José-Luis
Gaviria-Soto**

The Spanish History test for university entry: Analysis
and comparison among autonomous regions
*La prueba de Historia de España para acceder a la universidad:
análisis y comparación entre comunidades autónomas* 579

**Juan-F. Luesia, Juan-F. Plaza, Isabel Benitez, & Milagrosa
Sánchez-Martin**

Development and validation of the Test of Spelling
Competence (TCORT) in incoming university students
*Desarrollo y validación del Test de Competencia Ortográfica
(TCORT) en estudiantes universitarios de nuevo ingreso* 601

Book reviews

Abad, M. J. (Coord.) (2022). *Empantallados. Cómo educar con éxito a tus hijos en un mundo lleno de pantallas* [Screen-addicts. How to educate your children successfully in a world full of screens] (Ezequiel Delgado-Martín). **Nasarre, E. (Ed.) (2022).** *Por una educación humanista. Un desafío contemporáneo* [In favour of humanistic education. A contemporary challenge] (Clara Ramírez-Torres). **Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M., & García-Álvarez, J. (Eds.) (2023).** *La educación en red. Una perspectiva multidimensional* [Networked learning. A multidimensional perspective] (Marisol Galdames-Calderón). 637

Table of contents of the year 2023

Índice del año 2023 649

Instructions for authors

Instrucciones para los autores 657

Notice to readers and subscribers

Información para lectores y suscriptores 661

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 286 of the **Revista Española de Pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Legal deposit: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid