

# 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*

**Dra. Carmen CARO SAMADA.** Profesora Contratada Doctora. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) ([carmen.caro@unir.net](mailto:carmen.caro@unir.net)).

**Dr. Josu AHEDO RUIZ.** Profesor Contratado Doctor. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) ([josu.ahedo@unir.net](mailto:josu.ahedo@unir.net)).

**Dr. Francisco ESTEBAN BARA.** Profesor Agregado. Universidad de Barcelona ([franciscoesteban@ub.edu](mailto:franciscoesteban@ub.edu)).

### Resumen:

La teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg ha tenido una gran importancia en la práctica educativa. Este artículo aborda el legado e influencia de Kohlberg en el contexto educativo actual, especialmente en el universitario. Además tratará de señalar las posibles críticas y malas interpretaciones que de dichas ideas se hayan realizado. Esto se llevará a cabo mediante el análisis y discusión de bibliografía relevante sobre el autor. En el caso del modelo pedagógico vigente en la universidad hay dos aspectos que beben de la fuente kohlberiana: el incremento de las metodologías que abordan dilemas éticos y la idea de acercar la universidad a la realidad, fomentando que sea un servicio a la comunidad. El artículo concluye señalando las posibles contrariedades que se derivan de ello. Así se discute el planteamiento actual de la formación universitaria en términos de competencias, la búsqueda de la utilidad como tendencia de la pedagogía universitaria y la importancia de entender

la formación cultural ligada a la educación moral y al sistema vital de las ideas de una comunidad.

**Descriptor:** educación moral, desarrollo moral, rol del docente, educación basada en las competencias, universidad.

### Abstract:

Kohlberg's theory about the development of moral judgement is regarded as being very important in educational practice. This article addresses his legacy and his influence in the current educational setting, especially at university level. It will also try to note possible criticisms and misinterpretations of his ideas. To this end, relevant literature relating to the author will be analysed and discussed. There are two areas of the current university pedagogical model that draw on Kohlberg as a source: an increase in methodologies that address ethical dilemmas and the idea of bringing the university closer to reality,

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 13-09-2017.

Cómo citar este artículo: 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 | *Kohlberg's moral education proposal and its legacy at university: present and future*. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 85-100. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-04>

<https://revistadepedagogia.org/>

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

promoting it as a community service. The article concludes with a discussion of possible deficiencies resulting from Kohlberg's theories. Areas discussed include the current approach to university education in terms of competencies, the pursuit of utility as a trend in university pedagogy, and the importance

of understanding cultural formation linked to moral education and the vital system of community ideas.

**Keywords:** moral education, moral development, role of teachers, competency-based education, university.

## 1. Introducción

La medición del impacto de la teoría de Kohlberg se puede realizar a partir del número de citaciones de sus artículos en la producción científica. Hay un total de 116 títulos publicados de Kohlberg, 12 libros, 45 colaboraciones en obras colectivas, 3 entradas en enciclopedias y 56 artículos científicos (Pérez Delgado, Frías y Pons, 1988). A principios de los años 80, los trabajos de Kohlberg son muy citados, en concreto, 526 veces en 1980, 545 en 1981 y 502 en 1982. La teoría de Kohlberg despertó gran interés porque las escuelas en Norteamérica buscaban un modelo para la transmisión de valores y lo encontraron con su modelo indirecto de posición neutral, basado en la idea de la interacción del alumno con el entorno (Ryan, 1992). Aunque el interés por Kohlberg sigue estando presente en muchos trabajos académicos recientes (Robles, 2013; Gibbs, 2014; Díaz Serrano, 2015; Zizek, Garz y Now, 2015; González Córcoles, 2017), parece que el impacto inicial de su propuesta ha perdido fuerza en los últimos años. El presente artículo trata de abordar la figura y el pensamiento de Lawrence Kohlberg y situarlo en el contexto de la práctica educativa universitaria actual, tema

quizá un tanto olvidado en la discusión posterior sobre la propuesta kohlberiana. Así, por una parte, se hará una reflexión de las ideas que deja su teoría y su recepción en el mundo educativo, especialmente universitario y, por otro lado, se abordarán algunas críticas a su propuesta y su prospectiva en la universidad.

## 2. La figura de Lawrence Kohlberg en el contexto social y educativo de los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX

El tema de la educación moral ha sido una preocupación recurrente en todas las épocas. En las últimas décadas el interés en ella ha ido en aumento. En el siglo XX aparece la figura de Kohlberg, a quien se considera el referente más importante de los últimos años en el campo del desarrollo moral. La originalidad de su pensamiento, así como su capacidad para aunar su conocimiento de diferentes disciplinas (la psicología, la filosofía, etc.), lo convierten en el investigador más influyente en este tema. Probablemente su experiencia temprana en Europa con el Holocausto y de voluntario con refugiados judíos marcó su vida y su pensamiento educativo y

filosófico. El pensamiento de Kohlberg ha de situarse así en el contexto educativo, histórico y social de la segunda mitad del siglo XX, lo cual ayudará a su vez a entender su recepción en el mundo académico, especialmente universitario, tema de reflexión del presente artículo.

Tal y como se ha afirmado, la educación moral de las nuevas generaciones ha sido una preocupación constante en la práctica educativa. A la cuestión de cómo se adquieren las actitudes y hábitos morales se había tratado de dar diversa respuesta desde distintas corrientes a lo largo de la historia. Pueden señalarse dos principales enfoques en los últimos años, la llamada corriente convencional, por un lado, y el movimiento de la clarificación de valores, por otro lado. En la primera de ellas el educando ha de interiorizar una serie de valores de la sociedad en la que vive mediante el proceso de socialización. Educar moralmente se basaría en presentar los valores basados en la tradición. Este enfoque normativo, en el que se hablaría de una asimilación de los valores, es propio de corrientes como la educación del carácter o la teoría del aprendizaje social. Como reacción a esta posición aparece a principios de la década de los setenta el enfoque de clarificación de valores, en el que se busca que cada persona decida por sí misma sus propios valores (Fernández Herro, 1993). Este enfoque tuvo su origen en la aparición del libro *Values and Teaching* de Raths, Harmin y Simon (1966), bajo la influencia, a su vez, de la obra de John Dewey. Se trata de un enfoque que surge en el contexto estadounidense de los años sesenta y setenta del siglo XX, años de profundos cambios sociales y políticos.

En él se intenta destacar una actitud de neutralidad, al afirmar que no hay una fundamentación objetiva de la moral. Los maestros no enseñarían los valores sino que su función sería la de facilitar que los niños esclarezcan los propios, evitando así cualquier intento de adoctrinamiento, temor que en parte subyacía en los críticos de la educación del carácter. La educación moral viene así a presentar a una visión individualista y de mera elección personal, en el que se subraya el relativismo moral (Naval, 2000).

Frente a estas dos corrientes se presenta el enfoque cognitivo-evolutivo, en el que se encuentra Kohlberg. En dicha corriente la moralidad tiene un carácter racional, esto es, fundamentada en principios racionales, y es heredera de la tradición kantiana de la moral. Para ello se buscará la autonomía del sujeto. Al mismo tiempo, tal y como señala Naval (2000), los principios de carácter racionales serán universales y con ello se responde al relativismo de corrientes como la clarificación de valores. La obra y el pensamiento de Kohlberg se sitúan así dentro del enfoque de educación moral cognitivo-evolutivo, en el que el desarrollo del juicio moral tiene un papel fundamental. En él se espera que el sujeto pase de un estadio de juicio moral a otro superior. La labor de la educación moral será en este caso proporcionar dicho ascenso mediante las estrategias y técnicas adecuadas para promover la reflexión moral. Las investigaciones de Kohlberg (1987) hablan de tres niveles de desarrollo moral (nivel preconventional, convencional y postconvencional), con dos estadios cada uno. Dichos estadios serían universales en todas las culturas y tradiciones.

Según Fuentes (2013), la etapa final constituiría el punto más alto de desarrollo y madurez, igual en todo ser humano. Se pasaría de un estadio a otro sin retroceder y de forma sucesiva. Kohlberg subraya así la importancia del juicio moral y de la estimulación a estadios postconvencionales.

Estamos ante una teoría que hunde sus raíces en el liberalismo, donde la persona es una realidad completa en sí misma, fuente ella misma de sus derechos. En este sentido, no se trataría de adquirir los valores morales de la sociedad en la que se vive, sino de desarrollar el juicio moral de los estudiantes mediante dilemas morales. Las fuentes de esta teoría están en Kant, Dewey y Piaget. Kant sostiene que la persona es autónoma y obra moralmente cuando responde a su conciencia. La influencia de Dewey se encuentra sobre todo en la idea de educación como desarrollo, en este caso aplicada a la educación moral. Este autor presenta tres niveles en el desarrollo moral, en el último de los cuales lo moral es decidido por el individuo de forma independiente a la del grupo (Dewey, 1975, 1998). Por otra parte, la teoría de Kohlberg está profundamente enraizada en el pensamiento de Piaget. Para este autor el juicio moral es un proceso cognitivo que se desarrolla de forma natural. Piaget habla de unos estadios en el desarrollo moral y concibe la educación moral como el paso de una estructura mental a otra más desarrollada (Piaget, 1987). Según Goñi (1998), en el contexto histórico y académico de Kohlberg comienza a haber una mayor receptividad a las teorías de Piaget, obviamente por la influencia creciente de este autor, pero sobre todo, porque se entiende que concebir la moralidad como resultado de procesos

inconscientes o del aprendizaje social lleva al relativismo. Esto, habida cuenta del clima histórico y político de aquella época, conducía a posiciones difíciles de justificar. Kohlberg fue uno de los muchos psicólogos americanos que volvieron a la obra de Piaget y la llevaron más allá.

La teoría de desarrollo moral de Kohlberg fue objeto de varias críticas. Se van a destacar a continuación algunas de ellas, sobre todo por la importancia que tienen para el objetivo del trabajo, que no es otro que estudiar su recepción académica en el mundo universitario y situarla en su legado posterior.

Una de las principales críticas hace referencia al formalismo de la propuesta kohlberiana, obviando los aspectos emocionales y afectivos igualmente presentes en el acto moral. Del mismo modo Kohlberg rehúsa la enseñanza de los contenidos en la educación moral, a los que consideraría obstáculos para el desarrollo de la autonomía del juicio moral. Estas dos críticas fueron desarrolladas por Peters (1984), quien reivindica los elementos emocionales y afectivos de toda acción moral. Del mismo modo Peters señala la inadecuación del tema del contenido en la educación moral por parte de Kohlberg, quien elude la tarea de la adquisición de hábitos, a los que considera opuestos al desarrollo de la autonomía del sujeto. Precisamente Peters apunta a que los dos últimos estadios kohlberianos contienen ese «saco de virtudes» que rechaza (como la justicia, por ejemplo).

Otro grupo de críticas son las realizadas por su discípula Carol Gilligan (1977, 1982) y por Noddings (1984) desde la éti-

ca del cuidado feminista. Estas autoras apuntan a la necesidad de reivindicar la dimensión del cuidado, vinculada tradicionalmente a la identidad moral de las mujeres. Tras dichas críticas, Kohlberg incorporó una perspectiva aristotélica complementaria a la dimensión formalista y habló de un nuevo principio moral, el amor responsable, el cuidado, dirigiendo su atención a los contextos particulares y cotidianos (Gozálvez y Jover, 2016).

En otro ámbito de críticas se sitúan las realizadas por los pensadores comunitaristas. El llamado debate liberal-comunitarista se desarrolló también en el plano educativo (Mulhall y Swift, 1996). El pensamiento de Kohlberg hunde sus raíces, como se ha visto, en una visión individualista. No niega la dimensión social y comunitaria, pero la supedita al desarrollo individual. La apuesta por la autonomía moral es la idea predominante en la llamada discusión de dilemas. Esta visión trató de enriquecerse con su posterior propuesta de la Escuela Justa, precisamente tras las críticas recibidas a su teoría, y tras las experiencias en los kibbutz israelíes, que pusieron de relieve la fuerza de la pertenencia al grupo en el crecimiento moral. En la Escuela Justa quería plantear un modelo educativo que facilitara el gobierno democrático de la escuela, donde la democracia se entendiera como un camino para vivir la existencia humana y donde la comunidad educativa debatiera abiertamente sobre las normas y problemas que se presenten. La idea de la Comunidad justa se entiende en el contexto de la década de los setenta del pasado siglo, cuando se daba una especial preocupación en la sociedad estadounidense por crear

estructuras escolares que fomentaran la toma de decisiones en los jóvenes (Elorrieta-Grimalt, 2012). Al introducir la idea de lo colectivo, Kohlberg estaba reconociendo así las limitaciones a su teoría (Kohlberg y Reimer, 1997).

A pesar de estas críticas, Bolívar (1987) señala que hay que reconocer también las virtualidades de esta propuesta kohlberiana: el elemento cognitivo (juicio moral) es uno de los prerequisites para la acción moral consciente, y sobre el que podemos intervenir más fácilmente en el contexto académico de una clase, respetando la autonomía moral (p. 405).

Así pues, se ha hecho un breve repaso al contexto histórico, social y académico en el que Kohlberg desarrolla sus principales investigaciones en torno al desarrollo moral de la persona. Dichas reflexiones tuvieron un fuerte eco en el ámbito de la educación moral, al mismo tiempo que surgieron las principales críticas a su teoría. En las siguientes líneas se estudiará la recepción de la propuesta kohlberiana en la práctica académica y sus consecuencias en el plano educativo.

### 3. La recepción de Kohlberg en la práctica educativa

Kohlberg y su teoría del desarrollo del juicio moral ha influido notablemente en la práctica educativa tanto en las escuelas como en la universidad, a pesar de no formular una teoría pedagógica. Esta influencia que a mediados del siglo pasado constituyó una auténtica revolución, ha afectado principalmente al modelo pedagógico vigente en la universidad, ya que la popularidad de Kohlberg como profe-

sor de Harvard hizo que muchos docentes universitarios se interesasen por su propuesta. La pregunta es por qué Kohlberg alcanzó una fama mundial. Gordillo (1992) señala que fue debido a que el pensamiento kolhberiano es muy sistemático. Al respecto, DeVries (1991) indica que Kohlberg logró algo tan importante como que la investigación del desarrollo moral formase parte de la educación, asunto que era despreciado como tema digno de ser enseñado.

Ciertamente, la teoría del desarrollo cognitivo había captado la atención de la comunidad educativa, pero su éxito no fue tan prominente, probablemente porque Piaget y sus discípulos habían intentado una psicología moralizada, mientras que Kohlberg trató de psicologizar la moralidad (Lapsley y Narváez, 2005). Lo realmente novedoso, que cautivó a los profesores universitarios, es que Kohlberg propuso la moralidad como tema fundamental de la psicología evolutiva, logrando la reconciliación entre la psicología moral y la filosofía moral (Lapsley y Narváez, 2005).

Sin duda, es justo agradecerle que haya generado una nueva sensibilidad hacia la formación ética en la escuela (Ryan, 1992). Asimismo, su propuesta caló también entre los docentes porque planteó la educación como progreso al proponer el desarrollo moral como fin de la educación (Kohlberg y Rochelle, 1972). Lo destacable es que Kohlberg crea un marco de progresión sistemática para alcanzar la virtud de la justicia, propuesto como fin de la tarea educativa (Elorrieta-Grimat, 2012). En torno a esto, el mérito de Kohlberg radica en haber sido capaz de sistema-

tizar una teoría sobre el obrar humano, aportando una manera apta para ser instruida de modo pedagógico. Por tanto, su aportación radica en unir una filosofía de la justicia con una teoría psicológica sistematizada para que fuera aplicada como un programa de educación moral (Escámez, 1991). Además, Kohlberg presentó su teoría con una fundamentación conceptual seria y atrayente, lo que facilitó su buena acogida en el entorno universitario (Mesa, 2012).

La teoría kolhberiana es una búsqueda de la universalidad de la norma moral para evitar el relativismo ético. En el fondo, trata de resolver la relatividad individual y social de los valores (Nuévalos, 1997). Según él, esta universalidad no es garantizada por el contenido de la norma, sino por la estructura del juicio moral. Esto explica que su teoría de los estadios, como proceso para el desarrollo moral, sea un intento de justificar esta universalidad. Este carácter universal de la norma requiere aceptar que el desarrollo moral está fundamentado por el cognitivo biológico propio de cada ser humano, ya que solo así Kohlberg puede garantizar que el desarrollo moral es idéntico para todos los seres humanos.

Esta notable influencia de Kohlberg se puede observar en cuatro ámbitos educativos: primero, una enseñanza basada en incentivar el aprendizaje, en contraste con la educación tradicional cimentada en la transferencia de conocimiento a base de transmitir contenidos aprendidos memorísticamente; segundo, el rol del profesor es modificado porque su función ya no es inculcar valores, sino ayudar a

construirlos; tercero, el surgimiento de una nueva metodología pedagógica, fundamentado en el uso de los dilemas morales en el aula, anclada en la reflexión y el diálogo como técnica de comunicación para fomentar así la interacción interpersonal; cuarta, la relación educativa entre el profesor y el estudiante deja de ser jerárquica porque el profesor es neutral y no debe adoptar una posición superior frente al estudiante, puesto que su tarea educativa es estimular para aprender, alejando así una posible acusación de adoctrinamiento.

La enseñanza que subyace bajo la educación moral kohlberiana no se basa en enseñar un código moral, transmitido como contenido, porque este proceder implicaría la renuncia a la reflexión y al espíritu crítico del estudiante. Kohlberg propone una educación formal porque sostiene que la distinción piagetiana entre lo que *es* (moral heterónoma) y lo que *debe ser* (moral autónoma) implica que el cambio de la conducta moral requiere la modificación de las estructuras morales y lógicas (García, 1998). En este sentido, el resultado esperado de la educación moral es la autonomía del sujeto que no puede ser desligada de la responsabilidad de ejercer el bien.

La renuncia a transmitir contenidos conlleva la pérdida de sentido de la educación del carácter porque educar para adquirir hábitos supone un comportamiento irreflexivo e inconsciente. Kohlberg desprecia la virtud aristotélica, ridiculizando la inoperancia de esta enseñanza con su famoso *saco de virtudes*<sup>1</sup>, en referencia a la ineficacia de transmitir contenidos morales. En contraposición, él fundamenta

que obrar el bien es consecuencia de desarrollar juicios morales sobre la bondad de un acto. Kohlberg entiende el juicio moral no solo como condición necesaria para ejercitar el bien, sino que según su teoría incluso es suficiente para obrar el bien. En referencia a esto, Linde (2009) afirma que Kohlberg pecó de excesivo optimismo antropológico. La teoría kohlberiana puede ser criticada porque emitir un juicio moral bueno no implica obligatoriamente que la conducta deba seguir a ese juicio. Esta pérdida del contenido como materia de enseñanza conlleva un cambio en la figura del docente, porque ya no es esencial saber en profundidad lo que se va a transmitir.

De algún modo, Kohlberg contribuyó a modificar la metodología didáctica al cambiar el interés pedagógico de la lección magistral por la reflexión y el diálogo. La pregunta es si esta infravaloración del contenido ha supuesto realmente un cambio metodológico en otros ámbitos del saber, tanto en el ámbito universitario como a nivel escolar. No obstante, este modelo de educación moral, que conlleva la necesidad de modificar la metodología de enseñanza, ha supuesto una referencia para las nuevas teorías pedagógicas más centradas en *saber hacer* que en el *saber*.

Kohlberg (1976) afirma que para seguir los principios es necesario comprenderlos. Por eso la finalidad de la educación no radica en convencer con la argumentación porque el niño debe aprender con experiencias construidas por él mismo. En este sentido, Dewey (1975) afirmaba que es importante saber qué hacer y cómo hacer. Kohlberg pos-

tula que para hacer el bien es necesario saber cómo hacerlo, más que saber qué hacer. Su teoría está centrada en el hacer, más que en el saber, es decir, lo que está en relación con el carácter competencial del aprendizaje. De algún modo podría afirmarse que la educación basada en competencias tiene un antecedente en la propuesta kohlberiana.

Con Kohlberg el profesor deja de ser autoridad moral porque es exigible que sea neutral (Ryan, 1992). Como consecuencia rechaza la enseñanza directa de los valores, proponiendo un modelo indirecto, básicamente neutral. El rol del profesor es modificado porque ahora debe generar en los estudiantes una capacidad de desarrollo autónomo, a través de la discusión crítica (Buxarrais, 1992). Sin embargo, si el profesor deja de ser modelo moral, esto afecta a su compromiso con la verdad, al no tener claro qué es lo que debe enseñar. En este sentido,

No se trata de que los profesores *impongan* sus valores. No hay lugar para el autoritarismo. Ahora bien, tampoco lo hay para la falsa neutralidad ni para el desinterés, y por ello cada vez se insiste más en la importancia de una educación que anime a reflexionar sobre lo que es una vida que valga la pena vivir, lo que exige un diálogo social para determinar los objetivos y los métodos que deben promoverse en la escuela para alcanzar la meta (Ibáñez-Martín, 2017, p. 147).

Kohlberg contribuye al cambio metodológico en la educación respecto al modelo tradicional. Su aportación metodológica basada en el uso de los dilemas morales

sobre un conflicto cognitivo trasladó al ámbito universitario una pregunta sobre cuál debía ser la metodología más adecuada. La metodología kohlberiana fue novedosa, en este sentido, rechazando la técnica del análisis de valores de las obras de literatura porque era visto por él como un modo de plasmar la transmisión de unos valores concretos (Ryan, 1992). Es cierto que el interés como motor del aprendizaje no es propuesto directamente por Kohlberg, pero está implícito, ya que defiende la estimulación del pensamiento activo del niño (Santolaria y Jordán, 1987). Kohlberg señala que el sujeto no interioriza las reglas sociales, sino que construye nuevas estructuras morales (Nuévalos, 1997), lo que confirma que su pensamiento está basado en la teoría constructivista del aprendizaje, verdadero fundamento del cambio metodológico.

La cuarta clave es la relación entre el profesorado y el estudiante. La relación entre el profesor y el estudiante no es jerárquica en Kohlberg, ya que el profesor no es tal porque sepa más que el estudiante, sino porque estimula el aprendizaje. Por eso Buxarrais (1992) afirma que la teoría de Kohlberg radica en fomentar al máximo las interacciones entre iguales y la interacción alumno y profesor a través de la metodología de enseñanza propuesta. Es clave que el profesor cree un ambiente de confianza que fomente el desarrollo moral de los estudiantes (Palomo, 1989).

Esta recepción kohlberiana en la práctica educativa ha sido esencial en la formación universitaria, sin embargo, en torno a esta influencia pueden señalarse algunas posibles contrariedades.



#### 4. La aplicación de Kohlberg en la formación universitaria: posibles contradicciones

Los documentos oficiales que dan forma al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) apuestan porque la universidad se adapte a la realidad en la que se ubica, y dicha institución, por su parte, no ha hecho caso omiso a esa manera de pensar y se ha aliado con ella. Trabajos como el del prestigioso *Institute for Educational Planning* de la UNESCO así lo reflejan (Onushkin, 1973). Más de 150 universidades de todo el mundo manifestaban, ya en los años 70 del siglo XX, que tenían más de una quincena de actividades prioritarias que cumplir: reorganizar los planes de estudios de siempre y montar otros nuevos; diseñar cursos de extensión universitaria; preparar material docente, básicamente utilizando las nuevas tecnologías de la información o la comunicación; trabajar codo con codo con el Gobierno de turno; atender las demandas formativas que reclama la industria; no desentenderse, educativamente hablando, de la comunidad local respectiva, son algunas de ellas. Y todo indica que el número de actividades crecerá conforme pasen los años. Se puede decir que la formación universitaria se ha implicado de una manera considerable en el provecho y la utilidad social que se le supone debe garantizar (Bok, 1986), que permanece atenta a los cambios de profesiones que acarrea el contemporáneo contexto neoliberal (Gibbs, 2001; Olssen y Peters, 2005), y que la pedagogía universitaria, se está volviendo cada vez más activa y participativa (Fry, Ketteridge y Marshall, 2009). El EEES viene a ser la sustitución de un modelo

educativo centrado en disciplinas, por un modelo centrado en el estudiante (Karseth, 2006). Tal y como apuntan algunas investigaciones, y en relación a los dos últimos aspectos, este tipo de actuaciones parecen potenciar el desarrollo cognitivo, competencial o intelectual (Cookson, 2010).

La cuestión no es muy diferente cuando se trata del ámbito que realmente nos ocupa, el de la educación moral, ética, ciudadana, humanística, del carácter, de aquello que apunta al crecimiento del estudiante en tanto que persona (Berkowitz, 2012). En este aspecto, por ejemplo, se han tomado dos medidas pedagógicas: por un lado, se ha incrementado el número y la variedad de metodologías que encaran cuestiones morales o dilemas éticos (Sloam, 2008), y por otro lado, se ha acercado la universidad a la realidad, con la intención de que el aprendizaje sea un servicio a la comunidad, y que la comunidad sea concebida como un lugar a partir del cual se pueda aprender, especialmente desde un punto de vista moral (Martínez, 2008). Ahora bien, esta realidad que bebe de la fuente kohlberiana en muchos sentidos, no está exenta de posibles contradicciones. A continuación señalamos tres de ellas:

La primera: la formación universitaria de los últimos años ha sido reformulada en términos de competencias y estas se han agrupado, principalmente, en cognitivas, instrumentales y personales (González y Wagenaar, 2003). Este planteamiento mantiene una férrea relación con la propuesta de Lawrence Kohlberg (1985a) quien, a partir de su tesis doctoral, muy influenciada por la teoría cognitiva de

Jean Piaget (1964), planteó el desarrollo moral por etapas. La aportación de Kohlberg, y las sucedáneas propuestas neo-kohlberianas, no solo representan una manera de concebir la morfología o hechura del desarrollo moral, o de plantear dicho desarrollo a partir de diversas estrategias educativas entre las que destacan los dilemas morales (Kohlberg, 1985b), sino que simbolizan un sentido filosófico de dicho desarrollo: el legado de Kohlberg es el traslado de la tradición liberal al mundo educativo, pues según este, «the paragon of moral development was an autonomous person who could justify moral judgments from an impartial point of view» (Sanderse, 2014, p. 390)<sup>2</sup>. Sin embargo, este planteamiento, supone cuanto menos tres problemas:

El primero tiene que ver con lo que podría llamarse la finitud de las competencias personales en general, y las morales en particular, algo que no podría aplicarse a las competencias técnicas ni a las cognitivas. La competencia para comprender un texto, manejar un microscopio, diseñar un plano o construir un torno, entre otras, tienen un principio y un fin, pero la competencia para el diálogo, la honradez, la responsabilidad, o tantas otras que podrían mencionarse, son procesos que nunca concluyen, es decir, que su logro se extiende a lo largo de la existencia personal de cada uno. Dichos aprendizajes son de largo recorrido, cuestiones que ocupan toda la vida y que suelen identificarse con lo que desde hace años se denomina «*lifelong learning*». Es un problema pretender calzar y cuadrar un objetivo ilimitado en un proceso limitado y cada vez más cuadrado.

El segundo obstáculo es el que tiene que ver con la enunciación de las competencias de orden ético y moral. Tal y como actualmente están formuladas, su nivel de generalidad es considerable, y eso pone en aprietos a diferentes aspectos del proceso educativo universitario, aspectos que van desde la propuesta de un Plan de Estudios hasta la evaluación de dichas competencias, pasando por su tratamiento en el encuentro educativo entre profesores y estudiantes. La competencia en el diálogo, por ejemplo, necesita ser concretada de una manera o de otra, pues es fácil confundirlo con un mero intercambio de opiniones; y es muy discutible saber si el estudiante ducho en el diálogo es el que muestra sus pensamientos, sentimientos y emociones de una manera sistemática, o aquel otro que casi no participa y pasa desapercibido. Podría suceder que el primero se aparte cada vez más de un diálogo calibrado, razonado y constructivo, y que el segundo se vaya acercando a él poco a poco.

El tercero de los problemas es una consecuencia de los dos anteriores. El carácter infinito de las competencias personales y su actual condición de generalidad podrían aunarse y fomentar el impulso y establecimiento de la autonomía moral. Si una competencia moral es algo que nunca acaba de alcanzarse y que depende del acontecer vital de cada uno, también es algo que acaba dejándose en manos de la autonomía personal; y si además es algo que se mueve en la generalidad, que admite múltiples interpretaciones, también es algo que se acaba confiando al autogobierno que cada uno se imponga, según sean sus pareceres o maneras de razonar.

Todo ello nos conduce a la situación en la que a nuestro entender ahora nos encontramos, en la que el estudiante camina a través de las competencias morales con un nivel de autonomía tal que puede decidir y escoger cómo situarse ante ellas o incluso si quiere vérselas con ellas.

Este hecho pone encima de la mesa una cuestión diferente a la que presentan los modelos educativos kohlberianos o, por decirlo de otra manera, plantea la necesidad de disponer de un modelo de desarrollo del carácter virtuoso o, si se prefiere, de un modelo aristotélico del desarrollo moral en la universidad (Sherman, 1989; Kristjánsson, 2007). Dicho modelo puede esclarecer cómo se llega a ser una persona universitaria y virtuosa, algo que los modelos constructivistas del desarrollo moral dan por hecho pero no acaban de explicar; este modelo puede plantear, a diferencia de aquel otro modelo, que el desarrollo moral no es un desarrollo independiente, sino una complejidad de disposiciones y virtudes que se imbrican con otros desarrollos como el emocional, el intelectual o el cultural. Por último, este modelo puede aclarar algo que la educación moral contemporánea no acaba de solucionar, a saber, cómo una persona madura alcanza la plenitud del estadio moral en el que se encuentra y transita hacia el siguiente.

La segunda contrariedad: la pedagogía universitaria actual muestra unos andares que representan un movimiento determinado que se podría concebir como la planificación productiva o la programación rentable. Pocas cosas de las que hoy en día suceden en torno a la educación universitaria no están perfectamente planificadas y organizadas con el objetivo de

hacerse cargo de un estudiante que necesita y reclama una serie de atenciones. A pesar de los éxitos alcanzados, todo ello ha originado una particular tendencia: la pedagogía universitaria se está volcando cada vez más en la utilidad, y en el respeto de la autonomía personal que dicha búsqueda necesita para ser eficaz y eficiente. Sin embargo, la pedagogía universitaria también debe servir a otra formación universitaria, a lo que hemos venido a llamar las excelencias morales. Desde este punto de vista, la educación universitaria se adentra en el terreno específicamente humano. En dicho terreno la pedagogía universitaria no pone en marcha acciones relativamente humanas, que como señala García Morente (2012), son un medio para conseguir otras cosas, entre las que se incluyen todas las que puede proveer la naturaleza, y que garantizan un beneficio o provecho propio. Aquí no tienen espacio las acciones técnicas, sino aquellas otras que son un fin en sí mismas, es decir, las típicamente humanas, aquellas que son morales. En este sentido, la formación universitaria es la educación en el deseo de ser alguien moral, de querer llegar a una altura moral considerable, independientemente de que se alcance dicha cima o que uno se quede en la falda de la montaña.

Estudiantes y maestros deberían poder conocer con claridad el terreno moral en que realmente se encuentran, y saber hacia dónde se encaminan todos juntos. Ello exige un serio trabajo de concreción, una plasmación efectiva del para qué sirve la formación universitaria en un sentido moral; y requiere el ejercicio previo de indagar cómo ser una comunidad uni-

versitaria, es decir, que la concreción a la que nos referimos debería ser enfocada en términos de medio más que de finalidad. La formación universitaria tiene algo que ver con las virtudes, parafraseando a MacIntyre (1987), con todas aquellas cualidades que, una vez adquiridas, permiten al individuo lograr los bienes internos de las prácticas en las que participa. Ello conlleva que la formación universitaria puede encararse de diversas y variadas maneras, pero no de todas las maneras posibles.

La tercera y última contrariedad: afirmar que la educación universitaria contemporánea es una educación cultural no es decir nada nuevo ni extraño. No obstante, se trata de una declaración que admite diferentes acepciones. Se puede defender que la formación universitaria es heredera de un acervo magnífico y extraordinario, de un legado de ideas, manifestaciones y producciones que deben ser conservadas con el mayor cuidado posible y transmitidas de generación en generación. Sin embargo, este es un alegato que nunca ha sido fácil de mantener, que suele ser superado por otra manera de pensar, a saber: la función que desempeñan los clásicos también puede ser ejercida por los modernos y contemporáneos, es decir, que las ideas, manifestaciones y producciones que presentan estos últimos pueden ser igual de válidas que las que aportaron aquellos. Hoy es más efectivo y útil descender de los hombros de los gigantes y lanzarse a la búsqueda de lo nuevo (Bacon, 2004). El científico y el técnico vienen a ser el fundamento de la institución universitaria, y por lo tanto, los directores y organizadores de la edu-

cación que dicha institución provee. La cuestión no es baladí:

Esto ha podido significar una transformación del ethos del académico mismo. Antes vivía en él la conciencia de una especial responsabilidad. Esta consistía no solo en que sus resultados debían ser correctos, porque de lo contrario en cualquier parte saltaba por los aires una máquina, sino que estaba relacionada con el concepto de investigar y de la verdad como tales, y con la importancia que estos tenían para la integridad de la existencia en general (Guardini, 2012, p. 47).

Todo ello ha tenido una influencia considerable en la formación universitaria contemporánea, en tanto que ha establecido una situación particular: para descubrir y conocer el mundo, misión emblemática de la formación universitaria, se reclama ciencia, técnica y, por lo tanto, objetividad. Resulta necesario que la persona, en tanto que persona, se retire a una distancia prudente a la hora de encarar tal proceso de descubrimiento, que no se implique o comprometa demasiado personalmente hablando. Todo lo dicho nos conduce, cuando menos, a dos observaciones. A nuestro entender, la formación cultural es educación moral y, por lo tanto, resulta un riesgo demasiado alto dejar dicha educación en manos de la elección personal y autónoma del estudiante. Cuando nos referimos a la formación cultural nos referimos tanto a su dimensión prescriptiva, es decir, a la apropiación de lo mejor que se ha dicho y hecho a lo largo y ancho de la historia de la humanidad, como a su dimensión descriptiva, es decir, a la adquisición de la estructura del saber y conocimiento cultural. Estas dos

dimensiones no pueden separarse cuando lo que se pretende es que el estudiante se haga con el sistema vital de las ideas de una comunidad y de su tiempo histórico, ideas que pueden ser tanto arcaicas como actuales, y decimos sistema vital porque son ideas, creencias y planteamientos que tienen vida, en tanto que dan forma a un yo moral, un yo que se describe y comprende gracias a ellas, que sitúan al estudiante en disposición de, tal y como afirma Taylor (1994), descubrir su propia autenticidad. Además, y no menos importante, revaloriza la utilidad de aquellos conocimientos que hoy, y por múltiples razones, han sido vestidos con el traje de la inutilidad (Ordine, 2013). No debería caer en saco roto aquello que plantean algunos pensadores, a saber, que cuanto menos pueda ser justificado un conocimiento en términos de utilidad y beneficios tangibles o de acuerdo con un precio en el mercado o la bolsa, más alto es su nivel humanizador (Adorno, 2005).

La segunda observación tiene que ver con el papel del profesorado universitario. En este caso nos encontramos con algo que refuerza la vinculación personal del profesor con sus estudiantes y el suministro de recursos de la moral. El profesor universitario se expone, asumiendo que su principal tarea es que éstos lleguen a superarle de algún modo, a que sean diferentes a él. En eso consisten las lecciones humanas y morales de los maestros (Steiner, 2004).

Ciertamente el EEES promueve que el profesorado se muestre, que sea más participativo y esté atento a sus estudiantes. Sin embargo, esta concepción, que para nada ha pasado desapercibida para

la gran mayoría de docentes universitarios, y que incluso ha sido aplaudida por muchos de ellos, podría haber entrado en una fase de descontrol. Actualmente se podría estar atentando contra aquellos profesores que, más allá de la simpatía estudiantil, buscan la elevación y profundidad intelectual y no quieren restar un ápice de importancia a aquellas cuestiones no prácticas e inútiles del campo de conocimiento al que se dedican, es decir, que quieren ponerse del lado de sus ideas que, por supuesto, son las que consideran mejores para sus estudiantes.

### Notas

- <sup>1</sup> Esto fue criticado especialmente por R. S. Peters. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México: Fondo de Cultura Económica.
- <sup>2</sup> El parangón del desarrollo moral era una persona autónoma que pudiera justificar sus juicios morales desde un punto de vista imparcial (Traducción de los autores).

### Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (2005). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Ediciones Akal.
- Albers, I., Mesa, J. A., Oraison, J. R., Camino, C., Pasmanik, D., Frisancho, S. y Fariás, L. (2012). Sobre el legado de Lawrence Kohlberg: perspectivas latinoamericanas. *Postconvencionales*, 5-6, 35-67.
- Bacon, F. (2004). *Novum Organum*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Berkowitz, M. W. (2012). *Navigating the Semantic Minefield of Promoting Moral Development*. Recuperado de <http://www.amenetwork.org/opinion/2016/2/15/navigating-the-semantic-minefield-of-promoting-moral-development-by-marvin-w-berkowitz> (Consultado el 10/03/2016).

- Bok, D. (1986). *Higher Learning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bolívar, A. (1987). Desarrollo moral y educación moral: la perspectiva cognitivo-formalista. **revista española de pedagogía**, 45, 395-409.
- Buxarrais, R. M. (1992). Actitudes, valores y normas: aprendizaje y desarrollo moral. *Comunicación, lenguaje y sociedad*, 15, 25-31.
- Cookson, P. (2010). Implications of Internet Technologies for Higher Education: North American Perspectives. *Open Learning*, 15 (1), 71-80.
- DeVries, R. (1991). The cognitive-developmental paradigm. En W. M. Kurtines y J. L. Gerwitz (Ed.), *Handbook of moral, behavior and development*, Vol.1 (pp. 7-12). New Jersey: LEA.
- Dewey, J. (1975). *Moral Principles in Education*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1998). *Experience and Education. The 60th Anniversary Edition*. Indiana: Kappa Delta Pi.
- Díaz Serrano, J. (2015). El desarrollo del juicio moral en Kohlberg como factor condicionante del rendimiento académico en ciencias sociales de un grupo de estudiantes de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1-14.
- Elorrieta-Grimalt, M. P. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educación y Educadores*, 15 (3), 497-512.
- Escámez, J. (1991). Lawrence Kohlberg. *Filosofía de la educación hoy: autores y selección de textos*. Madrid: Dykinson.
- Fernández Herrero, B. (1993). El esquema de Kohlberg revisado: R. S. Peters y la educación moral temprana. *Paideia*, 24, 461-484.
- Fry, H., Ketteridge, S. y Marshall, S. (2009). *A Handbook of teaching and learning in Higher Education Enhancing academic practice*. New York: Routledge.
- Fuentes, J. L. (2013). *Hacia una filosofía de la educación intercultural: diversidad moral, identidad cultural y diálogo intercultural*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/24035/1/T35047.pdf> (Consultado el 14/07/2017).
- García, M. T. (1998). *Desarrollo moral y culpabilidad: modelos conceptuales y aplicación empírica*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/S/4/S4014301.pdf> (Consultado el 25/05/2017).
- García Morente, M. (2012). *El ideal universitario y otros ensayos*. Pamplona: EUNSA.
- Gibbs, P. (2001). Higher Education as a Market: a problem or solution? *Studies in Higher Education*, 26 (1), 85-94.
- Gibbs, J. C. (2014). *Moral development & reality. Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*. Nueva York: Oxford University Press.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of the self and of morality. *Harvard Educational Review*, 49, 461-517.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- González Córcoles, M. R. (2017). Experiencias de desarrollo del razonamiento moral hacia un pensamiento de principios en la edad adulta según L. Kohlberg. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 36, 209-247.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Goñi, A. (1998). *Psicología de la Educación Sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.
- Gordillo, M. V. (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona: EUNSA.
- Gozálvez, V. y Jover, G. (2016). Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: del universalismo sustitutivo a una ética situada

- de los derechos humanos. *Educación XXI*, 19 (1), 311-330.
- Guardini, R. (2012). *Tres escritos sobre la universidad*. Pamplona: EUNSA.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Karseth, B. (2006). Curriculum restructuring in higher education after the Bologna Process: A new pedagogic regime. *Revista Española de Educación Comparada*, 12 (1), 255-284.
- Kohlberg, L. y Rochelle, M. (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review*, 42 (4), 449-496.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and Behaviour Theory, Research and Social Issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1985a). *The development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10 to 16*. PhD thesis. University of Chicago, Chicago.
- Kohlberg, L. (1985b). A just community approach to moral education in theory and practice. En M. Berkowitz y F. Oser (Eds.), *Moral Education: Theory and Practice* (pp. 27-88). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En J. A. Jordán y F. F. Santolaria (Eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 85-114). Barcelona: PPU.
- Kohlberg, L. y Reimer, J. (1997). De la discusión moral al gobierno democrático. En L. Kohlberg, F. C. Power y A. Higgins (Eds.), *La educación moral según Lawrence Kohlberg* (pp. 21-47). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, Emotions, and Education*. Farnham: Ashgate.
- Lapsley, D. K. y Narvaez, D. F. (2005). Moral Psychology at the Crossroads. En D. K. Lapsley y F. C. Power (Eds.), *Character Psychology and Character Education* (pp. 18-35). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Linde, A. (2009). La Educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía irrealizable. *Praxis Filosófica*, 28, 7-22.
- Martínez, M. (Ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Mulhall, S. y Swift, A. (1996). *El individuo frente a la comunidad: el debate entre liberales y comunitaristas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Naval, C. (2000). *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminist Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Nuévalos, C. (1997). *Desarrollo moral y valores ambientales*. Valencia: Universitat de València. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/15379/nuevalos.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado el 17/05/2017).
- Olssen, M. y Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20 (3), 313-345.
- Onushkin, V. (1973). *Planning the development of universities vol. II. Analysis of the Questionnaire*. Paris: UNESCO.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- Palomo, A. M. (1989). Lawrence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 4, 79-90.
- Pérez Delgado, E., Frías, D. y Pons, G. (1988). La aportación de Lawrence Kohlberg (1927-1987) a las ciencias sociales, psicología y psicología

moral en la actualidad. *Revista de historia de la psicología*, 9 (2-3), 173-209.

Peters, R. S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México: ECE.

Piaget, J. (1964). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.

Raths, L., Harmin, M. y Simon, S. (1966). *Values and teaching*. Columbus: Merill.

Robles, V. H. (2013). La complementación de la discusión de dilemas con la lectura teórica para una eficaz intervención en el juicio moral. *International Journal of Psychological Research*, 6 (1), 84-93.

Ryan, K. (1992). La educación moral en Kohlberg: una teoría aplicada a la escuela. **revista española de pedagogía**, 191, 35-52.

Sanderse, W. (2014). An Aristotelian Model of Moral Development. *Journal of Philosophy of Education*, 49 (3), 382-398.

Santolaria, F. y Jordán, J. A. (1987). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.

Sherman, N. (1989). *The Fabric of Character. Aristotle's Theory of Virtue*. Oxford: Clarendon Press.

Sloam, J. (2008). Teaching Democracy: The Role of Political Science Education. *British Journal of Politics and International Relations*, 10, 509-524.

Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.

Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.

Zizek, B., Garz, D. y Nowak, E. (Eds.) (2015). *Kohlberg revisited*. Rotterdam: Sense Publishers.

## Biografía de los autores

**Carmen Caro Samada** es Coordinadora del Departamento de Familia, Escuela y Sociedad de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), Premio Nacional Fin de Carrera y Premio Extraordinario de doctorado por la Universidad de Navarra. Sus principales líneas de investigación han estado centradas en temas como la narrativa y la educación moral, la orientación familiar, así como al estudio de los retos educativos en entornos virtuales y aprendizaje ético-cívico.

**Josu Ahedo Ruiz** es Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Navarra y ha sido profesor de secundaria y Bachillerato durante 16 años. Ha dedicado varios años a la comunicación estratégica, sobre todo en el ámbito político. Actualmente es Vicerrector de Estudiantes y Calidad Académica de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Es autor de varias publicaciones científicas sobre la educación personalizada, política familiar y educación de la voluntad.

**Francisco Esteban Bara** es Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona (UB). Doctor en Pedagogía y Doctor en Filosofía. Sus líneas de investigación se han centrado en la educación del carácter en la universidad, y misión de la universidad del siglo XXI. Es miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral de la UB.



# sumario\*

## table of contents\*\*

**José Antonio Ibáñez-Martín**

75 años al servicio de la educación

*75 years at the service of education*

### Estudios Studies

---

**David Menéndez Álvarez-Hevia**

Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional  
como discurso dominante en el ámbito educativo

*A critical approach to Emotional Intelligence  
as a dominant discourse in the field of education*

**Javier Tourón, Deborah Martín,  
Enrique Navarro Asencio, Silvia Pradas  
y Victoria Íñigo**

Validación de constructo de un instrumento  
para medir la competencia digital docente  
de los profesores (CDD)

*Construct validation of a questionnaire  
to measure teachers' digital competence (TDC)*

**Jordi Longás Mayayo, Elena Carrillo Álvarez,  
Albert Fornieles Deu y Jordi Riera i Romani**

3 Desarrollo y validación del cuestionario  
sobre condicionantes de éxito escolar  
en alumnos de secundaria

*Development and validation of a questionnaire  
about determinants of academic success  
in secondary school students*

55

### 7 Notas Notes

---

**Carmen Caro Samada, Josu Ahedo Ruiz  
y Francisco Esteban Bara**

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*

85

\* Todos los artículos están publicados en inglés en la página web de la revista: [www.revistadepedagogia.org](http://www.revistadepedagogia.org).

\*\* All the articles are published in English on the web page of the journal: [www.revistadepedagogia.org](http://www.revistadepedagogia.org).

---

**Jaume Camps Bansell y Elisabeth Vierheller**

Escuelas diferenciadas en España:  
un análisis cualitativo de las razones  
y percepciones de sus directivos  
*Single-sex schools in Spain: a qualitative analysis  
of the reasoning and perceptions of their principals*

101

**Pilar Martínez Clares y Cristina González Lorente**

Orientación, empleabilidad e inserción laboral  
en la universidad a través de un  
Modelo de Ecuaciones Estructurales  
*Career guidance, employability, and entering  
the workforce at University through a Structural  
Equation Model*

119

**Olga Duarte Piña**

La Enseñanza de la Historia: innovación  
y continuidad desde Rafael Altamira  
*Teaching History: innovation and continuity  
since Rafael Altamira*

141

**Josefina Sánchez Rodríguez,  
Talia Cristina Morillo Lesme y  
Concepción Riera Quintana**

Evaluación de las necesidades afectivas  
en niñas y niños adoptados: manifestaciones  
en su expresividad psicomotriz  
*Evaluating the affective needs of adopted children:  
demonstrations of psychomotor expressiveness*

157

---

**Reseñas bibliográficas****Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payá, M.**

*La educación, en teoría* (Juan Luis Fuentes).

**Sarramona, J.** *Conservadores e izquierdistas  
frente a la educación* (José Antonio Jordán).

**Buxarrais, M. R. y Burget, M. (Coord.)** *Aprender  
a ser. Por una pedagogía de la interioridad*  
(Gema Pilar Sáez Suanes). **Musaio, M.** *Realizzo  
me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle  
possibilità* (Carmen Urpí Guercia).

**Pérez-Pérez, C.** *Educación en valores para la  
ciudadanía. Estrategias y técnicas de  
aprendizaje* (José L. González-Geraldo).

175

---

**Informaciones**

Conferencia TEPE 2018 sobre «Reclutamiento  
y educación de los mejores docentes: política,  
profesionalismo y pedagogía». I Congreso

Internacional sobre «Educación del Carácter  
en Latinoamérica: Retos y Oportunidades».

IX Congreso Internacional de Psicología y  
Educación (CIPE) sobre «Psicología, Educación  
y Neurociencias. Construyendo puentes  
para el desarrollo humano». V Congreso  
Internacional EDO (CIEDO) sobre «Liderazgo  
y gestión del talento en las organizaciones».

**Una visita a la hemeroteca** (Eva Ramírez Carpeño).

**Una visita a la red** (David Reyero).

191

---

**Instrucciones para los autores**

Instructions for authors

201

