

# Análisis de las condiciones y estrategias didácticas de evaluación de los aprendizajes éticos. Una revisión sistemática

*Analysis of the conditions and didactic strategies for evaluating ethical learning. A systematic review*

Elda Millán-Ghisleri <sup>1</sup> 

Juan Luis Fuentes <sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Universidad Villanueva, España

<sup>2</sup> Universidad Complutense de Madrid, España

\* Autor/a de correspondencia. E-mail: [emillan@villanueva.edu](mailto:emillan@villanueva.edu)

## Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Millán-Ghisleri, E., & Fuentes, J.L. (2025). Análisis de las condiciones y estrategias didácticas de evaluación de los aprendizajes éticos. Una revisión sistemática [Analysis of the conditions and didactic strategies for evaluating ethical learning. A systematic review]. *Educación XX1*, 28(1), 283-311. <https://doi.org/10.5944/educxx1.39987>

Fecha de recepción: 15/02/2024

Fecha de aceptación: 13/08/2024

Publicado online: 07/01/2025

## RESUMEN

El valor de los aprendizajes éticos para el desarrollo humano se reconoce como un derecho fundamental, que ha experimentado un interés renovado en modelos, enfoques y centros de investigación en los últimos años. Sin embargo, se observa también una preocupación por las posibilidades y estrategias necesarias para su evaluación, no encontrándose investigaciones que proporcionen evidencias científicas sobre las prácticas más extendidas en publicaciones de calidad. El objetivo de este estudio es analizar las condiciones y estrategias didácticas utilizadas para la evaluación de los aprendizajes éticos en la literatura científica internacional. El método utilizado es la revisión sistemática según el protocolo PRISMA, mediante el cual se han revisado los artículos científicos publicados en Scopus de 2018 a 2022, obteniendo una muestra de 69 estudios. Las variables analizadas abarcan aspectos relacionados con

la metodología de evaluación, el diseño del estudio, características sociodemográficas de la muestra y elementos relativos al contenido. Los resultados más significativos ponen de manifiesto que la modalidad de evaluación mayoritaria es individual (91%), se opta preferiblemente por la autoevaluación (65%), el tipo de herramienta más empleado es el cuestionario (51%) y se combinan métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos, con un uso extendido de varios instrumentos de evaluación en cada estudio (62%). La mayoría de las investigaciones (66%) no aplica pretest/posttest, ni grupo de control (85%) y evalúa programas de duración inferior a un año (81%). Las muestras son generalmente inferiores a 500 individuos (67%), con primacía de personas adultas (59%). Por último, gran parte de los estudios evalúan aspectos cognitivos (65%), sobre una diversidad de temáticas asociadas al aprendizaje ético, entre las que destaca la educación del carácter. Así pues, la complejidad de la evaluación del aprendizaje ético implica importantes exigencias que no se encuentran aún satisfechas y que requieren avances significativos para responder a un reto educativo esencial.

**Palabras clave:** estrategias educativas, evaluación de la educación, educación moral, ética, revisión sistemática

## ABSTRACT

The value of ethical learning for human development is recognized as a fundamental right, which has experienced renewed interest in models, approaches and research centers in recent years. However, there is also a concern about the possibilities and strategies necessary for its evaluation, and no research has been found that provides scientific evidence on the most widespread practices in quality publications. The aim of this study is to analyze the conditions and didactic strategies used for the evaluation of ethical learning in the international scientific literature. The method used is the systematic review according to the PRISMA protocol, through which scientific articles published in Scopus from 2018 to 2022 have been reviewed, obtaining a final sample of 69 studies. The variables analyzed cover aspects related to the evaluation methodology, study design, sociodemographic characteristics of the sample and elements related to the content. The most significant results show that the most common evaluation modality is individual (91%), self-evaluation is preferred (65%), the type of tool most used is the questionnaire (51%) and quantitative, qualitative and mixed methods are combined, with a widespread use of several evaluation instruments in each study (62%). Most studies (66%) do not use pretest/posttest or control group (85%) and evaluate programs lasting less than one year (81%). The samples are generally smaller than 500 individuals (67%), with a predominance of adults (59%). Finally, most of the studies evaluate cognitive aspects (65%), on a variety of topics associated with ethical learning, among which character education stands out. Thus, the complexity of the assessment of ethical learning implies important demands that are not yet satisfied and that require significant progress in order to respond to an essential educational challenge.

**Keywords:** educational strategies, educational evaluation, moral education, ethics, systematic review

## INTRODUCCIÓN

### Tendencias actuales de la educación moral

En el 75º aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948, resulta pertinente releer un texto que constituye una referencia ineludible para las sociedades occidentales y un faro para el presente y futuro de nuestras culturas. Más concretamente, en su artículo 26.2 define el objeto de la educación como:

el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

No cabe duda de que en el seno de estas grandes palabras se encuentra un profundo componente ético, que mana tanto de la idea del desarrollo pleno de la personalidad, que abarca todas las dimensiones de la persona (Ibáñez-Martín, 2017), como de la responsabilidad educativa de promover valores de gran carga moral en personas y grupos humanos diferentes para el mantenimiento de un bien de alto nivel, tan anhelado en nuestros días, como la convivencia pacífica (Alderdice, 2021).

En los últimos años se observa un renovado interés pedagógico por la dimensión ética de la educación, lo que se manifiesta tanto en un incremento de las publicaciones en torno a esta temática, como en la aparición de distintos modelos interdisciplinares, enfoques o metodologías que proporcionan nuevas claves de interpretación y desarrollo de los aprendizajes éticos (Conroy, 2021; Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez, 2023). Las tendencias actuales incluyen la perspectiva de género y de inclusión educativa (Lee, 2022), nuevas formas y propuestas sobre la formación del profesorado (Higgins, 2011), interrogantes en relación a la situación de polarización política de comienzos del siglo XXI y la amenaza que supone para la calidad de las democracias y el ejercicio de la ciudadanía (Cortina, 2022), el papel que las tecnologías digitales desempeñan en la formación cívica (D'Olimpio, 2017), las contribuciones de la neurología a la educación (Narvaez, 2019) y acuciantes preocupaciones sobre la justicia social y la sostenibilidad (Schinkel, 2023), entre otras cuestiones.

Más concretamente, la emergencia de diversos enfoques que abogan por entender que «educar a la persona en su totalidad es más que un crecimiento retórico» (Higgins, 2022, p. 87), parece imbuirse en el corazón mismo de la palabra educación. Esta concepción abarca las primeras etapas del sistema educativo con enfoques como el *Whole Child Development* (WCD), definido como:

a holistic development approach with the goal to educate the whole child, physically, socially, emotionally, and academically, with the active engagement and support of the community. The WCD approach recognises that all children, particularly those facing extreme adversity, require a range of knowledge, skills, experiences, and core values that will enable them to engage as productive and ethical citizens (Tarricone et al., 2020, p. 7).

Así mismo, ha adquirido una notable relevancia en determinadas concepciones de la educación superior, que ubican a la ética entre los ejes centrales de lo que significa *ser universitario* (Esteban Bara & Caro Samada, 2023), impulsadas por agudas críticas como las realizadas por el antiguo decano del Harvard College, Harry R. Lewis, en su libro sobre la formación universitaria titulado *Excellence without a soul* (2007). Según el catedrático de ciencias de la computación, la universidad debe entenderse como una distintiva oportunidad de crecimiento para los estudiantes, que permita compatibilizar el desarrollo intelectual y el moral con el objetivo de atisbar horizontes vitales de sentido para sí mismos, con una mirada cívica y comprometida hacia la sociedad que habitan (Lewis, 2007).

Cabe mencionar también la emergencia de una concepción de la educación del carácter de orientación aristotélica (Walker et al., 2015), motivada por un interés renovado en torno a la ética de la virtud, iniciada a mediados del siglo XX y cuya repercusión ha llegado hasta nuestros días (Curren, 2010). Su desarrollo se evidencia en el reciente trabajo realizado por centros y proyectos de investigación de gran alcance internacional, como el *Human Flourishing Program* del Harvard's Institute for Quantitative Social Science (EEUU), el *Oxford Character Project* de la University of Oxford (Reino Unido), el *Center for Character and Citizenship* de la University of Missouri-St. Louis (EEUU), el *Aretai Center on Virtues* de la Università degli Studi di Genoa (Italia) o el *Jubilee Centre for Character and Virtues* de la University of Birmingham (Reino Unido). Este último ha alcanzado una relevancia notable en la última década, que ha resultado en la elaboración colaborativa entre profesorado, equipos directivos de centros educativos, responsables de sindicatos de la enseñanza –concretamente, la *National Association of Head Teachers* (NAHT) y la *Association of School and College Leaders* (ASCL), con alrededor de 50.000 y 21.000 miembros, respectivamente–, familias, organizaciones sociales, jóvenes, etc., de un *Character Education Framework Guidance* (2019), promovido por el *Department of Education* del gobierno británico. Su objetivo consistió en orientar y proporcionar recomendaciones a las escuelas inglesas para la autoevaluación de su actual y futuro desarrollo de acciones para la formación del carácter, entendiendo esta como la acción educativa encaminada al «spiritual, moral, social, and cultural (SMSC) development of pupils and prepare them for the opportunities, responsibilities and experiences of later life» (Department of Education, 2019, p. 4).

Entre los factores que explican la extensa acogida de estas propuestas pedagógicas con un relevante contenido ético se encuentra, por un lado, su dimensión integral que considera, coherentemente con el artículo 26.2 de la citada Declaración de la ONU, un desarrollo pleno de la personalidad humana que contemple las distintas dimensiones de la persona, donde se ubican, aunque no en exclusiva ni de manera aislada del resto, los aprendizajes éticos. En este sentido, el *Jubilee Centre* (2022) en terminología aristotélica, identifica cuatro grandes ámbitos o tipos de virtudes en el desarrollo del carácter, que abarcan las intelectuales –centradas en el discernimiento de la acción correcta, el conocimiento y la comprensión de la realidad–, las específicamente morales –que nos posibilitan actuar conforme a una idea del bien en aquellas situaciones que demandan una respuesta ética–, las cívicas –necesarias para el ejercicio de una ciudadanía responsable y comprometida con el bien común–, y las instrumentales o performativas –que si bien carecen de valor ético en sí mismas, resultan imprescindibles para la adquisición del resto de virtudes. Junto a ello, siguiendo al filósofo griego, el carácter no se concibe de manera monolítica, ni exclusiva o principalmente cognitiva o intelectual, como en no pocas ocasiones ocurrió con las propuestas kohlbergianas de finales del siglo XX, sino que incorporan el componente afectivo o emocional como un pilar fundamental del desarrollo, vinculado al comportamental y al racional, cuyo peso ético en el desarrollo humano debe ser justificado (Kristjánsson, 2018). Por otro lado, el segundo factor que cabe destacar en la emergencia de la educación del carácter es su origen y desarrollo interdisciplinar, que mana de la filosofía, pero no se limita a ella, sino que se encuentra abierta a las contribuciones de la psicología contemporánea, especialmente la psicología positiva y humanista (Kristjánsson, 2015). Con el fin de superar una dicotomía que las separaba y las confrontaba, estas disciplinas han encontrado en propuestas actuales como la educación del carácter neoralistotélica o en concepciones afines como la teoría de la autodeterminación –*Self Determination Theory*– (Ryan et al., 2013), un espacio común de confluencia y colaboración, en el que obtienen un beneficio mutuo que repercute directamente en la educación.

## La evaluación de los aprendizajes éticos

Paralelamente a este desarrollo, ha emergido uno de los retos más importantes y, al mismo tiempo más complejos, que comparten las distintas propuestas y modelos educativos que consideran los aprendizajes éticos un elemento imprescindible: su evaluación. En efecto, la valoración del cumplimiento de los objetivos de toda actividad o proyecto educativo, con el fin de identificar los factores de éxito o de aplicar las medidas correctoras oportunas, constituye uno de los pilares básicos de la didáctica. Así mismo, el enfoque tradicionalmente más empírico de la psicología

(Kristjánsson, 2015) demanda a la pedagogía una forma de proceder que posibilite validar sus metodologías, en buena medida, aunque no exclusivamente, en función de los resultados obtenidos, de tal forma que se obtengan evidencias lo más objetivas posible de su eficacia. Ahora bien, la aspiración a una evaluación objetiva en educación implica diversos problemas que es necesario considerar. El primero de ellos reside en que, como afirma López-Gómez (2016), evaluar no es solo medir o calificar, pues no todo lo evaluable puede considerarse medible o, en otras palabras, no todo aquello que debe ser evaluado puede medirse de manera estrictamente objetiva, cuantificada a través de una cifra: «la riqueza de enseñar y aprender es difícilmente mensurable y sintetizable en un número» (López-Gómez, 2016, p. 199). Si bien este primer problema resulta extensible al aprendizaje, en general, la literatura científica y la práctica educativa encuentra problemas específicos de especial significancia en una de sus dimensiones, a saber, la de carácter ético.

Distintos autores apuntan a que la complejidad de los aprendizajes éticos requiere coherentemente complejos métodos e instrumentos de evaluación, que no se limiten a un único enfoque cuantitativo o cualitativo, sino que para un acercamiento múltiple a un fenómeno multidimensional –cognitivo, comportamental, emocional, etc.–, son necesarios métodos mixtos e incluso diversos agentes evaluadores que permitan incorporar una triangulación de distintas perspectivas desde contextos variados (García-Gutiérrez et al., 2018; Harrison et al., 2016; Reyero, 2014). Sin embargo, resulta significativo observar en la práctica una predominancia de cuestionarios de autoevaluación, consistentes en la autoobservación, lo que lleva asociado además otro tipo de problemas. Por un lado, el hecho de que el individuo se convierte en juez y en parte de la evaluación, con intereses propios en la obtención de determinados resultados; por otro lado, incluso aceptando una supuesta neutralidad y objetividad del sujeto en la evaluación sobre sí mismo, no existen garantías de la precisión de su evaluación, pudiendo producirse tanto subestimaciones como sobreestimaciones de sus capacidades éticas, vinculadas a una baja autoestima o a un sesgo personal de autoconfirmación (Kristjánsson, 2015).

Otro aspecto a destacar tiene que ver con la dificultad para aislar el objeto de la evaluación, que no aparece en la persona de manera independiente del resto de rasgos, comportamientos, emociones, etc., sino que se encuentran integrados y en continua interacción, siendo difícil señalar con precisión las causas internas o externas que lo motivan (Alexander, 2016; Wright et al., 2020). Por ejemplo, para determinar la deseabilidad ética de un comportamiento no sería suficiente con observarlo en un estudiante, sino que es también necesario conocer que se encuentra motivado por razones también éticamente justificables y no por mero azar o, lo que sería peor, por intereses espurios (Miller, 2018). En este sentido, la influencia del contexto constituye también otro de los factores clave en la realización

de aprendizajes éticos, hasta tal punto que algunos autores afirman la completa dependencia de las condiciones ambientales en la determinación del carácter, en lo que se ha venido a denominar *situationalism* (Merrit et al., 2010).

Es por ello que la evaluación de los aprendizajes éticos se ha convertido en uno de los principales retos sobre el que no existe un consenso en la literatura científica (Arthur et al., 2017). Demanda una alta rigurosidad y exigentes niveles de sistematicidad y experimentalidad, mediante evaluaciones pretest-postest y grupos de control (Kristjánsson, 2015), lo que ha llevado incluso a plantearse a algunos autores como Curren y Kotzee (2014) si es posible una medición de este tipo. Así, puede decirse que el desarrollo de los objetivos del desarrollo pleno de la personalidad, establecidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, puede verse mermado en cuanto a que no disponemos aún de un conocimiento fundamentado en evidencias de los métodos de evaluación más eficaces de los aprendizajes éticos. A pesar de ello, son aún inexistentes las investigaciones que analicen de manera extensiva los métodos utilizados en la evaluación de los aprendizajes éticos, de tal manera que se proporcione una perspectiva amplia de la situación actual y se adquiera un conocimiento fiable de las condiciones en que se están realizando las evaluaciones de este tipo (los métodos e instrumentos utilizados, los procedimientos aplicados, el grado de experimentalidad alcanzado, los destinatarios más habituales y sus características sociodemográficas, los contextos y lugares en los que se están realizando, etc.).

En consecuencia, el objetivo general de este artículo es analizar las condiciones y estrategias didácticas utilizadas para la evaluación de los aprendizajes éticos a través de las evidencias científicas proporcionadas por la bibliografía internacional de los últimos años. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Identificar los métodos y agentes de evaluación más utilizados en las investigaciones actuales sobre aprendizajes de tipo ético.
- Detectar los principales enfoques de evaluación de aprendizajes éticos empleados en la investigación científica actual.
- Categorizar los instrumentos de evaluación preferidos según su número y tipo de herramienta.
- Examinar el grado de experimentalidad de las investigaciones realizadas sobre aprendizajes éticos.
- Recoger los principales países donde se desarrollan estudios sobre la evaluación de los aprendizajes éticos en la actualidad.
- Describir las características sociodemográficas de los sujetos que conforman las muestras participantes en las investigaciones sobre evaluaciones de tipo ético.
- Determinar los elementos fundamentales de carácter ético que son evaluados en las investigaciones actuales desarrolladas sobre esta temática.

## MÉTODO

Para dar respuesta a los objetivos planteados, el método utilizado fue la revisión sistemática, de acuerdo con las directrices de la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), con el fin de asegurar el rigor y la calidad propias de una investigación de estas características en el ámbito educativo (Sánchez-Serrano et al., 2022).

### Definición de criterios

Los criterios de selección seguidos integran los artículos científicos publicados entre 2018 y 2022 en la base de datos Scopus. Al obtener una muestra suficiente, no se amplía la investigación a otras bases de datos ni se contempla otro periodo temporal.

A continuación, en la Tabla 1, se recogen los criterios adoptados de forma detallada:

**Tabla 1**

*Criterios de búsqueda determinados para la selección de artículos*

Criterio de selección	Definición del criterio de búsqueda
Tipología	Artículo científico publicado (no en prensa) indexado en la base de datos SCOPUS
Rango de fecha	2018 y 2022
Objeto de estudio	Los descriptores de búsqueda que se han utilizado son los siguientes: « <i>character education</i> » o « <i>educación del carácter</i> » y « <i>evaluación</i> » o « <i>evaluation</i> ».
Idiomas	Español e inglés

### Proceso de extracción de datos

La selección de los artículos se realizó en cuatro etapas tomando como punto de partida los criterios definidos previamente. En la primera de ellas se estableció la ecuación de búsqueda de artículos en la base de datos SCOPUS publicados entre 2018 y 2022 que contuvieran los descriptores «*character education*» o «*educación del carácter*» y «*evaluación*» o «*evaluation*».

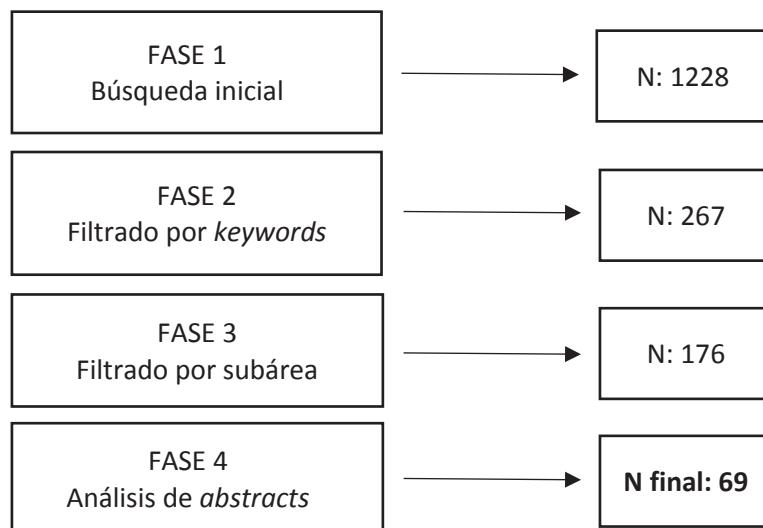
En una segunda fase, de los resultados obtenidos en la primera se filtraron aquellos que incluyeran las siguientes keywords: «*morality*»; «*moral education*»; «*ethics*»; «*virtue*»; «*morals*»; «*evaluation*»; «*character building*»; «*values*»; «*moral development*»; «*values education*»; «*civic education*»; «*program evaluation*»; «*virtues*»; «*character strengths*»; «*moral character*»; «*citizenship education*»; «*meta-analysis*» y «*student character*».

En la tercera etapa se seleccionan únicamente aquellos artículos que pertenecen a la subárea de «*Social Sciences*».

La cuarta y última fase del proceso de extracción de datos consistió en un análisis del contenido de los *abstract* de los artículos. Se seleccionaron aquellos que incluían procedimientos, programas y sistemas de evaluación de comportamientos éticos, evaluación de la educación del carácter y/o evaluación moral.

A continuación, en la Figura 1 presentamos el diagrama que recoge el proceso seguido para la obtención de la muestra final:

**Figura 1**  
*Fases para la selección de artículos*



Tras obtener la muestra definitiva (n=69), se elaboró una base de datos tomando como instrumento de análisis el *software Microsoft Excel*. En dicha base de datos, se realizó un análisis de contenido de los artículos atendiendo a las variables previamente determinadas. En el Anexo 1 se recogen las referencias bibliográficas de la muestra.

## Variables de análisis

Con el objeto de realizar el análisis de contenido de los artículos de la muestra final, se determinaron las siguientes variables recogidas en la Tabla 2:

**Tabla 2**

*Clasificación de variables utilizadas en la extracción de datos*

<b>Metodológicas</b>	Modalidad de la evaluación (individual/grupal)
	Agente de evaluación (autoevaluación/heteroevaluación/coevaluación)
	Tipo de evaluación (cuantitativa/cualitativa/mixta)
	Instrumentos de evaluación
<b>Diseño de estudio</b>	Número de instrumentos utilizados
	Tipos de herramienta (cuestionario/ entrevista/otros)
	Grado de experimentalidad
	Pretest y Postest (si/no)
<b>Variables sociodemográficas de la muestra</b>	Grupo de control (si/no)
	Número de evaluaciones
	Duración del programa de intervención
	País de la investigación
	Categoría de participantes (estudiantes/profesorado/otros)
	Número total de participantes
	Número de participantes por grupos muestrales
	Edad
<b>Relativas al contenido</b>	Nivel educativo
	Elementos evaluados
	Áreas temáticas

## RESULTADOS

Se recogen a continuación los resultados obtenidos en cada una de las variables analizadas.

## Sobre la metodología de las investigaciones

En primer lugar, respecto a la modalidad de evaluación, se observa que el 91% de las investigaciones analizadas sigue un método individual, el 6% lo hace de modo grupal y el 3% aplica un método mixto, tanto individual como grupal. Si atendemos a los agentes de evaluación, el 65% utiliza la autoevaluación, mientras que el 25% hace uso de la heteroevaluación y el 19% utiliza la coevaluación. En cuanto al tipo de evaluación, se encuentran 63 estudios que lo especifican, siendo los resultados los siguientes: el 35% utiliza una metodología cuantitativa, el 30% trabaja con metodología cualitativa y el 35% opta por una metodología mixta. Hay seis estudios que no especifican el tipo de metodología utilizada.

Para analizar los instrumentos de evaluación utilizados, se diferenció el número y tipo de herramientas. Así, encontramos que 25 investigaciones (37%) utilizan un único instrumento, otras 25 (37%) aplican dos instrumentos y 17 (25%) recurren a tres o más instrumentos. La herramienta más utilizada es el cuestionario, que representa el 51% del total de instrumentos, frente al 17% que suponen las entrevistas y el 12% al que se reduce la observación. El 20% restante utiliza otros instrumentos entre los que se encuentran los grupos focales, estudios de caso, análisis descriptivo, dilemas morales, imágenes, juegos tradicionales, etc. De las investigaciones que utilizan la entrevista, 14 especifican el tipo: siete optan por entrevistas semiestructuradas, cinco por entrevistas en profundidad, una entrevista abierta y otra investigación utiliza dos tipos de entrevista: semiestructurada y en profundidad.

## Sobre el diseño del estudio

Los resultados relativos al diseño del estudio se concretan en el grado de experimentalidad, el número de evaluaciones llevadas a cabo en cada investigación y la duración de los programas de intervención.

Sobre el grado de experimentalidad, se encontró que 23 (34%) de las investigaciones analizadas aplican pruebas pretest y posttest, mientras que 44 (66%) no lo hacen. Por otro lado, únicamente 10 (15%) utilizan grupo control frente a 57 (85%).

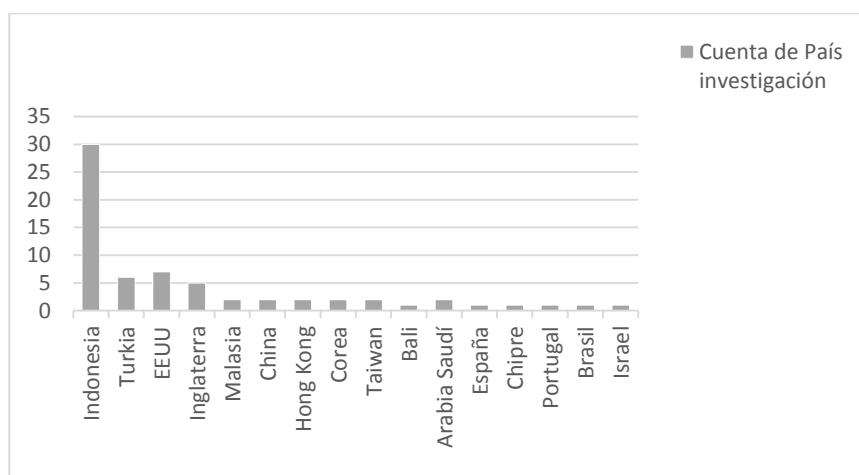
Respecto al número de evaluaciones que se lleva a cabo en la investigación, 25 (36%) estudios realizan dos evaluaciones, 17 (25%) aplican una única evaluación, 12 (17%) estudios refieren tres evaluaciones, dos (3%) estudios llevan a cabo cinco evaluaciones, dos (3%) estudios desarrollaron cuatro evaluaciones y un (1%) estudio aplica seis evaluaciones.

Los datos relativos a la duración de los programas de intervención son los siguientes: de las 69 investigaciones, 27 (39%) llevan a cabo programas de

intervención con una duración determinada. Concretamente, tres (11%) presentan una duración inferior a un mes, seis intervenciones (22%) tuvieron una duración de entre uno y tres meses, ocho (30%) de las investigaciones se realizaron sobre programas con una duración de entre tres y seis meses, ocho (30%) cuya duración oscila entre seis y 12 meses y una investigación (4%) cuyo programa de intervención tiene una duración de entre los 12 meses y los seis años. Por el contrario, 42 (61%) investigaciones no especifican la duración de los programas de intervención o no evalúan los efectos un programa determinado.

Por último, la Figura 2 recoge los países donde se han realizado las investigaciones de la muestra, en aquellas que lo especifican:

**Figura 2**  
*Países en los que se desarrollan las investigaciones*



## Resultados muestrales

En cuanto a las categorías de los participantes de las investigaciones, los resultados encontrados son los siguientes: una amplia mayoría de los estudios analizados, 49 (74%) evalúan a un único tipo de participante. Del total de participantes, el 53% son estudiantes, el 23% profesorado, y el 24% pertenecían a otros grupos de población (equipos directivos, personas empleadas en instituciones de educación superior, antiguo alumnado, personas expertas en educación, gerentes de educación, personal de inspección, mujeres, profesionales de departamentos de orientación y familias).

En lo relativo al número de participantes, la media en el total de muestras es de 215 sujetos. De las 83 muestras, se encuentra que 51 (61%) son inferiores a 100 individuos, 22 (27%) tienen entre 100 y 500 individuos, seis (7%) muestras cuentan con 500-1000 individuos y cuatro (5%) accedieron a una muestra entre 1000 y 3023. Las edades de las muestras oscilan entre los tres y los 66 años y respecto al nivel educativo, abarcan fundamentalmente a personas adultas (39%) –sin indicar su grado formativo–, estudiantes de posgrado (20%), estudiantes de educación primaria (19%), estudiantes de educación secundaria (16%), estudiantes de educación infantil (4%), y estudiantes de educación primaria y secundaria conjuntamente (1%).

De las 69 investigaciones, hay 11 que utilizan dos muestras, cuatro cuentan con tres muestras y una con cuatro muestras distintas.

### **Sobre el contenido de las evaluaciones**

En relación con los elementos que pretenden evaluar los estudios, se encuentran 66 investigaciones (97%) que lo especifican con claridad, frente a dos (3%) estudios que evitan hacerlo. Los elementos más evaluados son las percepciones, que aparecen en 27 ocasiones por distintos estudios y representan el 25% de los elementos evaluados por el total de las investigaciones, las habilidades aparecen 25 veces (24%), las cogniciones figuran en 24 ocasiones (23%), las creencias se evalúan 18 veces (17%), las actitudes aparecen en nueve ocasiones (8%), las disposiciones en dos momentos (2%) y las motivaciones una única vez (1%). Así mismo, encontramos 30 (45%) estudios que evalúan un único elemento de los señalados, 32 investigaciones que abarcan dos dimensiones (48%) y cuatro trabajos (6%) que consideran tres elementos.

Por último, en las 69 investigaciones se encuentra un total de 136 áreas temáticas de evaluación. Entre ellas, hay 30 (14%) que evalúan la educación del carácter, mientras que el resto están relacionadas con el aprendizaje ético en una gran variedad de áreas temáticas.

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La evidencia científica encontrada en las publicaciones recientes sobre aprendizajes de tipo ético de los últimos años proporciona conclusiones relevantes en cuanto a las condiciones y estrategias didácticas que caracterizan el proceso evaluador. Así, resulta significativo el hecho de que casi en la totalidad de los casos estudiados se opte por un método individual de evaluación, siendo la estimación grupal de los aprendizajes éticos una opción muy limitada, prácticamente

excepcional. Es decir, las evaluaciones se centran fundamentalmente en los estudiantes más que en las instituciones o grupos en los que se encuentran. Esto resulta coherente con la propia naturaleza personalizada de la educación, que halla en el centro de su actuación a la persona, sin descuidar su dimensión social ni despreciar la vinculación entre el aprendizaje individual y el ethos escolar en clave ética (García-Gutiérrez, 2020; Ibáñez-Martín, 2017; Montero-Carretero & Cervelló-Gimeno, 2019), que requiere conocer fundamentalmente el grado de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes. En este sentido, se fundamenta mediante la práctica las advertencias planteadas por Fuentes y Sánchez-Pérez (2023) en torno a las limitaciones que presentan en el ámbito educativo algunas medidas utilizadas en otras ciencias sociales para paliar los efectos del sesgo producido por la deseabilidad social, como el anonimato. Si bien esto es posible en otro tipo de estudios sociales, la educación debe ser personalizada, lo que requiere del conocimiento del alumnado y la individualización de la evaluación.

Junto a ello, puede decirse que el análisis de las investigaciones empíricas recientes confirma las especulaciones de los estudios teóricos que advierten de la extendida utilización de medidas de autoevaluación o autoinformes (Arthur et al., 2017; Kristjánsson, 2015), aspecto que debe ser tenido en cuenta dados los errores y sesgos a los que se ve comprometida la evaluación de este tipo. No obstante, resulta también relevante observar el no despreciable número de trabajos que incluyen formas complementarias de evaluación de los aprendizajes éticos –superior al 40%– con estrategias de coevaluación –evaluación por pares– y heteroevaluación –evaluación por otros agentes: profesorado, familias y otras personas– que incorporan nuevas perspectivas, generan una visión más holística del aprendizaje (López-Gómez, 2016) y hacen posible desarrollar enriquecedores procesos de triangulación (Jubilee Centre, 2022; Pike et al., 2015).

Se observa también un notable equilibrio en lo que respecta a la utilización de métodos cuantitativos y cualitativos de evaluación de los aprendizajes éticos, siendo muy similar el empleo de unos y otros, sin un papel preponderante de ninguno de ellos. Así, en un porcentaje superior al tercio de los estudios, se encuentran metodologías mixtas que combinan ambos enfoques de evaluación, mientras que en más de seis de cada 10 de las investigaciones analizadas se emplea más de un instrumento de evaluación. A pesar de ello, estos resultados contrastan con los encontrados por otros estudios realizados sobre metodologías específicas con una relevante dimensión ética, como el Aprendizaje-Servicio (Redondo-Corcobado & Fuentes, 2020). En ellos, dada la naturaleza deliberativa de los aprendizajes éticos y la centralidad de los procesos junto a los resultados (Alexander, 2016), las evaluaciones de tipo cualitativo –que utilizan observaciones, diarios de campo o entrevistas individuales y grupales– constituyen la nota predominante por su potencial para promover reflexiones vinculadas a la acción y su carácter dialógico,

que incorpora elementos intelectuales y emocionales, y «facilita los procesos de creación de conciencia, de confrontación de diversas tomas de posición y de construcción de una narrativa que dé sentido a la experiencia» (García-Romero et al., 2019, p. 167). Sin embargo, aunque representan aún un porcentaje no mayoritario, las investigaciones analizadas atienden en cierta medida la incorporación de métodos mixtos y la multiplicidad de instrumentos de evaluación, en la línea de trabajos recientes como los de Harrison et al. (2016) y Wright et al. (2020), que superan las limitaciones de los instrumentos cuantitativos de evaluación, aplicados tanto a estudiantes como al profesorado (Reyero, 2014).

Menos halagüeños son los resultados encontrados en lo que se refiere al grado de experimentalidad, con solo un tercio de las investigaciones sobre evaluación de aprendizajes éticos que aplican evaluaciones de pretest-postest, y menor porcentaje aún representan las que utilizan un grupo de control (14%). Si es posible interpretar positivamente los resultados encontrados relativos a la duración de los programas, que oscilan en el 81% de los casos entre un mes y un año. Asimismo, casi seis de cada 10 programas cuyos efectos en el aprendizaje ético de los estudiantes se evalúa, tienen una duración de entre tres y 12 meses, lo que otorga cierto grado de consistencia a las evaluaciones realizadas. Ahora bien, a pesar de la necesidad de avanzar en la articulación de métodos de evaluación con mayor rigor y científicidad (Kristjánsson, 2015; Curren & Kotzee, 2014), cabe realizar dos precisiones a la aplicación de estas medidas en la evaluación de los aprendizajes éticos, una de carácter realista y otra de tipo propiamente ético. La primera implica reconocer que la sofisticación de medidas de evaluación con aspiraciones experimentales supone una alta exigencia tanto para las ciencias sociales como para la educación, que no siempre es posible aplicar en centros educativos donde los recursos son generalmente escasos, y especialmente, en etapas anteriores a la universitaria, donde los profesionales de la educación no siempre disponen de las capacidades investigadoras necesarias o del apoyo de investigadores externos. Sin embargo, ello pone la atención sobre la necesidad de una colaboración interinstitucional más estrecha que posibilite intercambios mutuamente enriquecedores, vinculados a la investigación y a la evaluación. La segunda precisión hace referencia a que, si bien medidas como los grupos de control facilitan el acceso a evidencias sobre la atribución de la responsabilidad de los aprendizajes a los programas o intervenciones realizados con el grupo experimental y no al proceso natural de maduración ética de los estudiantes, surgen cuestiones específicamente éticas vinculadas a la decisión de excluir del aprendizaje al grupo de control cuyos estudiantes, por razones moralmente cuestionables, no se beneficiarían de las potenciales aportaciones de la intervención (Hirsch & Navia, 2018). Ello podría contravenir el principio de *Beneficiencia* que, junto con el de *Autonomía* y el de *Justicia*, tal y como los define la *National Commission for the Protection of Human Subjects*

*of Biomedical and Behavioral Research* (1979) implica no solo no perjudicar a los sujetos participantes en la investigación, sino velar por su máximo beneficio. Por ello, resultaría difícilmente justificable que un grupo de estudiantes seleccionados al azar y con características equivalentes a otro grupo, no reciba por decisión de los investigadores el mismo trato del que pudieran beneficiarse en una cuestión tan relevante para su desarrollo como son los aprendizajes de tipo ético.

Cabe también destacar algunas cuestiones relevantes en relación con las características de las muestras participantes en las investigaciones analizadas. Como podría esperarse, casi la totalidad cuentan con un único tipo de participantes, que en su mayoría son estudiantes. No obstante, un porcentaje significativo (23%) se encuentra centrado en la evaluación del profesorado, lo cual implica el reconocimiento de la figura del docente en el aprendizaje ético de sus estudiantes y, más específicamente, en la interiorización de dichos aprendizajes en su propia persona. Ello nos sitúa en una de las estrategias de educación moral clásicas, al mismo tiempo que controvertidas, en cuanto que se reconoce en el docente –de manera similar que a los personajes de las narrativas literarias y audiovisuales– un modelo que, en palabras de Carr (2006), no puede enseñar lo que no comprende, y no es posible comprender bien aquello que no se vive y se practica, lo que ha dado lugar a diversas teorías y enfoques como la actual *Exemplarist Moral Theory* (Zagzebski, 2017).

Por otro lado, el tamaño de las muestras no es en términos generales alto, encontrándose mayoritariamente (67%) muestras de menos de 500 individuos participantes en los estudios analizados. Ello apunta a estudios de extensión moderada que, solo de manera excepcional, presentan un amplio alcance, lo que parece coherente con la propia naturaleza de las investigaciones analizadas, en buena medida centradas en evaluar resultados obtenidos en programas de intervención, en los que el grado de vinculación con las necesidades específicas un contexto particular es elevado (Berkowitz, 2011). Sin embargo, pone en evidencia importantes diferencias con otras evaluaciones de aprendizajes de carácter internacional sobre otros contenidos que sí son considerados esenciales para evaluar la calidad de los sistemas educativos, como las ciencias, las matemáticas o la lengua, pero ante los cuales una interpretación reduccionista puede suponer un empobrecimiento de la idea de educación (Jover et al. 2024).

Relacionado con ello, se observa un rango amplio de edades en los sujetos participantes, desde los tres a los 66 años, que están segmentados en distintas franjas, lo que señala dos cuestiones interrelacionadas: por un lado, la concepción del aprendizaje de tipo ético como un aspecto inherente a la condición humana, que no cabe restringir a una única etapa vital ni a los primeros años de vida, sino que se trata de una posibilidad que se mantiene abierta durante toda nuestra existencia; por otro lado y, sin que sea contradictorio con lo anterior, la segmentación apunta a

distintos ciclos vitales en los que los aprendizajes éticos ocurren de manera distinta y, por tanto, deben ser evaluados mediante estrategias diferentes. Asimismo, puede parecer significativo que más de la mitad de los participantes de las investigaciones analizadas sean personas adultas, lo que cabe interpretar no tanto como una preferencia teórica sobre el estudio del aprendizaje de tipo ético en esta etapa vital, lo que podría representar sin duda algunos de los casos, sino más bien como una cuestión más pragmática consistente en el acceso más directo a muestras para la investigación, dado que la práctica totalidad de estudios de esta naturaleza se realizan en el ámbito universitario con la presencia en su contexto de grupos de jóvenes adultos, como concluyen también otras investigaciones similares (Redondo-Corcobado & Fuentes, 2020).

Finalmente, en relación con los contenidos de la evaluación, destaca un importante desequilibrio en las dimensiones del aprendizaje ético, encontrando en primera instancia presentes en menor medida aquellas de tipo volitivo o emocional (10%) –actitudes y disposiciones–, frente a las de carácter comportamental (24%) –habilidades– y muy alejadas de las de tipo cognitivo (65%) –percepciones, cogniciones y creencias–. Si observamos los resultados de los estudios que analizan un segundo elemento, encontramos que la diferencia entre estos porcentajes no solo no disminuye, sino que se polariza aún más. La interpretación de estos datos puede ser doble, pues si bien desde un punto de vista operativo resulta más accesible la evaluación de la dimensión cognitiva referida a los saberes, conceptos o ideas de tipo ético, que aquellas de tipo emocional o conductual, resulta difícilmente aceptable la idea de obtener evidencias sobre el aprendizaje ético únicamente desde una de sus dimensiones, como señalan la gran mayoría de los autores citados (Jubilee Centre, 2022; Miller, 2018). La segunda interpretación puede realizarse en clave histórica, atendiendo a un modelo eminentemente cognitivo y racionalista representado en los trabajos de Kohlberg, que predominó durante décadas en la educación moral del siglo XX y que en cierta medida, aún parece permanecer. Si bien no puede decirse que perdure en los planteamientos teóricos ni en propuestas adaptadas denominadas neokholbergianas (Arthur et al, 2017), sí se atisba en la práctica de la evaluación de los aprendizajes éticos de las investigaciones recientes (Gozálvez & Jover, 2016).

La otra cuestión analizada en esta última categoría de variables pone de relieve tres fenómenos a tener en cuenta. Por un lado, existe una amplia variedad de temas vinculados al aprendizaje ético sobre los que se ocupan las investigaciones recientes, lo que evidencia un campo de conocimiento con gran riqueza de perspectivas que permiten diversas aproximaciones a un fenómeno complejo como la dimensión ética del ser humano, y abren un abanico muy amplio de posibilidades para futuras investigaciones. Por otro lado, a pesar de lo anterior, la riqueza de aproximaciones se confunde en ocasiones con una excesiva heterogeneidad lingüística, que utiliza

distintos términos para referirse a los mismos conceptos, llegando a suponer un potencial obstáculo para el avance del conocimiento, por lo que podría ser recomendable aspirar a un vocabulario común, tan amplio como para que exprese los matices de cada concepto, pero lo suficientemente reconocible para que pueda desarrollarse un diálogo académico y científico válido. Y, por último, dentro de la diversidad de temáticas vinculadas al aprendizaje ético, cabe destacar entre las demás la noción de la educación del carácter, lo que supone una consecuencia esperable del impulso que este enfoque ha generado en los últimos años en diversas partes del mundo, así como una evidencia científica del impacto en las investigaciones sobre el aprendizaje ético, en general, y sobre una de las dimensiones que se ha revelado más compleja al mismo tiempo que necesaria, su evaluación.

En definitiva, este artículo contribuye a la investigación sobre la dimensión moral de la acción educativa mediante un análisis de las estrategias didácticas de evaluación de los aprendizajes éticos utilizadas en la actualidad. No obstante, cabe señalar algunas limitaciones metodológicas que es necesario considerar tanto para la valoración de los resultados obtenidos como para el desarrollo de nuevas líneas de trabajo. En primer lugar, en lo que respecta al procedimiento, el estudio se ha limitado a la franja temporal de 2018 a 2022 por restricciones de espacio. Sin embargo, sería interesante complementar los hallazgos de este artículo con los resultados en franjas temporales inmediatamente anteriores y posteriores al periodo escogido. Ello permitiría realizar contrastes que posibilitaran valorar la evolución y los avances realizados en este ámbito de conocimiento, así como precisar el impacto que en la práctica educativa tienen los métodos de evaluación que la investigación pedagógica identifica como más eficaces y adecuados para el objeto de estudio. Así mismo, cabe destacar que la investigación se centra en los resultados obtenidos en la base de datos Scopus, con las garantías de calidad y alcance que ello implica, pero también con las limitaciones propias de una única base de datos, por lo que sería positivo desarrollar análisis complementarios que comprendan otras fuentes como *Web Of Science* o *Education Resources Information Center*, entre otras. Por último, puede incluirse entre las limitaciones la disparidad terminológica que existe en el vocabulario sobre los aprendizajes éticos y la educación moral. A pesar de que la creciente atención por la educación del carácter ha contribuido de manera significativa al uso de un lenguaje común, se trata de un ámbito donde los conceptos no son unívocos, sino que se encuentran llenos de matices, de influencias culturales y condiciones sociohistóricas de los sistemas educativos que deben tenerse en cuenta, especialmente cuando se realizan comparaciones entre ellos. Ahora bien, su compartida centralidad en la educación de diversas sociedades y culturas introduce un elemento común que demanda inquebrantablemente la atención rigurosa de investigadores y educadores.

Entre las futuras líneas de investigación que se abren a partir de los resultados de este estudio, pueden señalarse aquellas que indaguen sobre las condiciones que hacen posible una mayor experimentalidad en la evaluación de los aprendizajes de índole ética. En otras palabras, qué aspectos pueden favorecer que la investigación realizada posea mayores cotas de calidad, rigor, sistematicidad y control, lo que implica también una narración detallada de las características de las investigaciones en los medios de comunicación científica, para facilitar de esta forma su replicación o refutación por parte de la comunidad científica. Junto a ello, parece razonable prestar una mayor atención a la franja de edad que abarca la adolescencia, en cuanto a que es en este periodo temporal cuando tienen lugar algunos de los procesos madurativos más relevantes, incluido el desarrollo moral. En tercer lugar, cabe preguntarse las razones de cierta zonificación de la investigación educativa en los últimos años sobre aprendizajes de tipo ético, con una predominancia de algunos países asiáticos que plantea interrogantes de distinta naturaleza especialmente por su distancia con otros países occidentales con una tradición significativa en este ámbito. Y, finalmente, una investigación educativa responsable no puede continuar focalizando sus métodos de evaluación de los aprendizajes éticos en los limitados autoinformes, por lo que se hace necesario un mayor desarrollo de herramientas y enfoques de carácter holístico, que abarquen toda la complejidad que reconocemos hoy en los aprendizajes de tipo ético.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderdice, J. (2021). Morality, complexity and relationships. *Journal of Moral Education*, 50(1), 13-20. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1781603>
- Alexander, H. A. (2016). Assessing virtue: measurement in moral education at home and abroad. *Ethics and Education*, 11(3), 310-325. <https://doi.org/10.1080/17449642.2016.1240385>
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrisson, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2017). *Teaching Character and Virtue in Schools*. Routledge.
- Berkowitz, M. W. (2011). What Works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50, 153-158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching, *Oxford Review of Education*, 32(2), 171-183. <https://doi.org/10.1080/03054980600645354>
- Conroy, J. C. (2021). Chaos or coherence? Future directions for moral education. *Journal of Moral Education*, 50(1), 1-12, <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1830578>

- Curren, R. (2010). Aristotle's educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education. *Oxford Review of Education*, 36(5), 543-559 <https://doi.org/10.1080/03054985.2010.514434>
- Curren, R., & Kotzee, B. (2014). Can virtue be measured? *Theory and Research in Education*, 12(3), 266-282. <https://doi.org/10.1177/1477878514545205>
- Cortina, A. (2022). Educar para una ciudadanía democrática en el siglo XXI. En J. L. Fuentes, C. Fernández-Salinero, & J. Ahedo (Coords.), *Democracia y tradición en la teoría y práctica educativa del siglo XXI* (pp. 13-21). Narcea.
- Department of Education (2019). *Character Education Framework Guidance*. [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5f20087fe90e07456b18abfc/Character\\_Education\\_Framework\\_Guidance.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5f20087fe90e07456b18abfc/Character_Education_Framework_Guidance.pdf)
- D'Olimpio, L. (2017). *Media and moral education: A philosophy of critical engagement*. Routledge.
- Esteban Bara, F., & Caro Samada, C. (2023). El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría universitaria: una nueva oportunidad tras la Covid-19. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 73-90. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-04>
- Fuentes, J. L., & Sánchez-Pérez, Y. (2023). The complexity of ethical assessment: Interdisciplinary challenge for character education. *Nursing Ethics*, 31(1), 65-78 <https://doi.org/10.1177/09697330231197710>
- García-Gutiérrez, J., Fuentes, J. L., & del Pozo, A. (2018). La promoción de la competencia ética y el compromiso cívico y su evaluación en los proyectos universitarios de aprendizaje-servicio. En M. Ruiz Corbella & J. García-Gutiérrez (Eds.), *Aprendizaje-Servicio: los retos de la evaluación* (pp. 118-133). Narcea.
- García-Gutiérrez, J. (2020). Instituciones docentes comprometidas ¿cómo promover un «ethos» educativo orientado a la excelencia desde los proyectos de aprendizaje-servicio? En J. Ahedo, J. L. Fuentes & C. Caro Samada (Eds.), *Educar el carácter de nuestros estudiantes: reflexiones y propuestas para la escuela actual* (pp. 125-138). Narcea.
- García-Romero, D., Martínez-Lozano, V., & Laluez, J. L. (2019). Los diarios de campo en la evaluación del Aprendizaje-Servicio. En M. Ruiz Corbella & J. García-Gutiérrez (Eds.), *Aprendizaje-Servicio: los retos de la evaluación* (pp. 153-168). Narcea.
- Gozálvez, V., & 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 XX1*, 19(1), 311-330. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15588>
- Harrison, T., Arthur, J., & Burn, E. (2016). (Eds.), *Character Education. Evaluation Handbook for Schools*. Jubilee Centre for Character and Virtues. <http://www>.

- jubileecentre.ac.uk/1721/character-education/teacher-resources/evaluation-handbook-for-schools
- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching: an ethics of professional practice*. Wiley-Blackwell.
- Higgins, C. (2022). Renovando la imaginación educativa en el Black Mountain College. En J. A. Ibáñez-Martín & C. Naval (Eds.), *Retos actuales de la acción educativa. Carácter y personalidad* (pp. 85-104). Narcea.
- Hirsch, A., & Navia, C. (2018). Ética de la investigación y formadores de docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1776>
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.
- Jover, G., Gijón, M., & Vitón, M. J. (2024). Las transformaciones educativas en perspectiva política y social. *XLII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Hacia una teoría de la educación transformadora*. <https://redsite.es/site2024/docu/ponencia2.pdf>
- Jubilee Centre (2022). *The Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools*. <https://www.jubileecentre.ac.uk/wp-content/uploads/2023/07/Framework-for-Character-Education-2.pdf>
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. Routledge.
- Kristjánsson, K. (2018). *Virtuous Emotions*. Oxford University Press.
- Lee, A. (2022). The JME's 50-year contribution to moral education: A content analysis 1971-2021. *Journal of Moral Education*, 51(2), 117-138, <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2055533>
- Lewis, H. R. (2007). *Excellence without a soul. Does liberal education have a future?* PublicAffairs.
- López-Gómez, E. (2016). *Didáctica general y formación del profesorado*. UNIR Editorial.
- Merrit, M., Doris, J., & Harman, G. (2010). Character. En M. Doris (Ed.), *The moral psychology handbook* (pp. 355-401). Oxford University Press.
- Miller, C. (2018). *The character gap: how good are we?* Oxford University Press.
- Montero-Carretero, C., & Cervelló-Gimeno, E.-M. (2019). Estudio de un modelo predictivo del clima escolar sobre el desarrollo del carácter y las conductas de «bullying». *ESE: Estudios Sobre Educación*, 37, 135-157. <https://doi.org/10.15581/004.37.135-157>
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research (1979). *The Belmont Report. Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research*. <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/read-the-belmont-report/index.html>

- Narvaez, D. (2019). Moral development and moral values: Evolutionary and neurobiological influences. En D. P. McAdams, R. L. Shiner & J. L. Tackett (Eds.), *Handbook of personality* (pp. 345-363). Guilford.
- Pike, M., Lickona, T., & Nesfield, V. (2015). Narnian Virtues. C. S. Lewis as Character Educator. *Journal of Character Education*, 11(2), 71-86.
- Redondo-Corcobado, P., & Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI*, 17(2), 125-143. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11482>
- Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (Eds.). (2023). *Aprendizaje-servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos*. Narcea.
- Ryan, R., Curren, R., & Deci, E. (2013). What humans need: flourishing in Aristotelian philosophy and self-determination theory. En A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: positive psychology perspectives on Eudaimonia* (pp. 57-75). APA.
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Schinkel, A. (2023). Climate change and democratic education. En J. Culp, J. Drerup & D. W. Yacek. *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (pp. 574-593). Cambridge University Press.
- Tarricone, P., Nietschke, Y., & Hillman, K. (2020). *Measuring what matters: Insights on the value of Whole Child Development*. Porticus & Australian Council for Educational Research. [https://research.acer.edu.au/monitoring\\_learning/46](https://research.acer.edu.au/monitoring_learning/46)
- Walker, D. I., Roberts, M. P. & Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. *Educational Review*, 67(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.827631>
- Wright, J. C., Warren, M. T., & Snow, N. (2020). *Understanding virtue: theory and measure*. Oxford University Press.
- Zagzebski, L. T. (2017). *Exemplarist moral theory*. Oxford University Press.

**ANEXO 1.**  
**RELACIÓN DE ARTÍCULOS QUE CONFORMAN LA REVISIÓN SISTEMÁTICA**

- Agrawal, R., Williams, K., & Miller, B. J. (2020). An Assessment of Student Moral Development at the National Defense University: Implications for Ethics Education and Moral Development for Senior Government and Military Leaders. *Journal of Military Ethics*, 19(4), 312-330. <https://doi.org/10.1080/15027570.2021.1881217>
- Alazmi, M. S., & Alazmi, A. A. (2020). The role of administration and faculty in developing character education within public and private universities in Kuwait. *International Journal of Educational Management*, 34(4), 664-676. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2019-0231>
- Amri, F., Djatmika, E. T., Wahyono, H., & Widjaja, S. U. M. (2020). The effect of using simulation on developing students' character education in learning economics. *International Journal of Instruction*, 13(4), 375-392. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13424a>
- Arda Tuncdemir, T. B., Burroughs, M. D., & Moore, G. (2022). Effects of philosophical ethics in early childhood on preschool children's social-emotional competence and theory of mind. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40723-022-00098-w>
- Asif, T., Guangming, O., Haider, M. A., Colomer, J., Kayani, S., & Amin, N.U. (2020). Moral education for sustainable development: Comparison of university teachers' perceptions in China and Pakistan. *Sustainability*, 12(7), 3014. <https://doi.org/10.3390/su12073014>
- Badeni, B., & Saparayuningsih, S. (2021). Towards a model of attitude and character learning through training needed by teachers. *International Journal of Education and Practice*, 9(3), 487-496. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.93.487.496>
- Bamber, P., Bullivant, A., Clark, A., & Lundie, D. (2018). Educating Global Britain: Perils and Possibilities Promoting 'National' Values through Critical Global Citizenship Education. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 433-453. <https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1533097>
- Banyard, V., Hamby, S., de St. Aubin, E., & Grych, J. (2019). Values Narratives for Personal Growth: Formative Evaluation of the Laws of Life Essay Program. *Journal of Humanistic Psychology*, 59(2), 269-293. <https://doi.org/10.1177/0022167815618494>
- Beaumont, S. L., & Pernsteiner, C. (2021). Assessing the efficacy of a character development program in non-traditional undergraduate students. *International*

- Journal of Education and Practice*, 9(3), 588-601. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.93.588.601>
- Chairunnisa, C., & Istaryatiningtias. (2022). Character Education and Teacher's Attitudes in Preventing Radicalization in Junior High School Students in Indonesia. *Eurasian Journal of Educational Research*, 97, 252-269. <https://doi.org/10.14689/ejer.2022.97.14>
- Clancy, R. F. (2020). The Ethical Education and Perspectives of Chinese Engineering Students: A Preliminary Investigation and Recommendations. *Science and Engineering Ethics*, 26(4), 1935-1965. <https://doi.org/10.1007/s11948-019-00108-0>
- Deveci, H., & Ture, H. (2022). The butterfly effect of the distance learning ma program on character and value education at Anadolu University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23, 76-96. <https://doi.org/10.17718/tojde.1096245>
- Diana, R. R., Chirzin, M., Bashori, K., Suud, F. M., & Khairunnisa, N. Z. (2021). Parental Engagement on Children Character Education: the Influences of Positive Parenting and Agreeableness Mediated by Religiosity. *Cakrawala Pendidikan*, 40(2), 428-444. <https://doi.org/10.21831/cp.v40i2.39477>
- Dobson, J., & Dobson, T. (2021). Empowering student voice in a secondary school: Character Education through project-based learning with students as teachers. *Teacher Development*, 25(2), 103-119. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1865442>
- Eren, A., & Rakıcıoğlu-Söylemez, A. (2021). Pre-service teachers' professional commitment, sense of efficacy, and perceptions of unethical teacher behaviours. *Australian Educational Researcher*, 48(2), 337-357. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00396-7>
- Francis, L. J., Pike, M. A., Lickona, T., Lankshear, D. W., & Nesfield, V. (2018). Evaluating the pilot Narnian Virtues Character Education English Curriculum Project: a study among 11- to 13-year-old students. *Journal of Beliefs and Values*, 39(2), 233-249. <https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1434604>
- Gindi, S., & Paul-Binyamin, I. (2021). Dialogue over discipline: what predicts students' identification with their high school's values? *Research Papers in Education*, 36(2), 216-232. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1646792>
- Goh, L. H., Soon, S. T., Tan, J. P. S., Priyadarshini, M., Revati, R., & Rosalind, A. (2022). A Study on Children's Perceptions of Their Moral Values Using an Online Picture-Based Values Survey. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 23(4), 240-262. [https://www.researchgate.net/publication/364026982\\_A\\_Study\\_on\\_Children's\\_Perceptions\\_of\\_Their\\_Moral\\_Values\\_Using\\_an\\_Online\\_Picture-Based\\_Values\\_Survey#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/364026982_A_Study_on_Children's_Perceptions_of_Their_Moral_Values_Using_an_Online_Picture-Based_Values_Survey#fullTextFileContent)
- Granjo, M., Castro Silva, J., & Peixoto, F. (2021). Teacher identity: can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs

- satisfaction, commitment and global self-esteem? *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 158-179. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748004>
- Hafina, A., Nur, L., & Malik, A. A. (2022). The development and validation of a character education model through traditional games based on the Socratic method in an elementary school. *Cakrawala Pendidikan*, 41(2), 404-415. <https://doi.org/10.21831/cp.v41i2.46125>
- Hanin, H. S., Mohd Anuar, N. M., Mohamad, R. R., & Mohamad., A. D. (2019). Psychology and morals education by fathers in the family. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8(12), 3238-3243. <https://www.ijstr.org/paper-references.php?ref=IJSTR-1219-26986>
- Harrison, T., Burn, E., & Moller, F. (2020). Teaching character; cultivating virtue perception and virtue reasoning through the curriculum. *Educational Review*, 72(5), 617-634. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1538937>
- Hart, P., Oliveira, G., & Pike, M. (2020). Teaching virtues through literature: learning from the 'Narnian Virtues' character education research. *Journal of Beliefs and Values*, 41(4), 474-488. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1689544>
- Hart, S., & Wandeler, C. (2018). The impact of action civics service-learning on eighth-grade students' civic outcomes. *International Journal for Research on Service-Learning and Community Engagement*, 6(1), 1-17 <https://doi.org/10.37333/001c.6878>
- Heriyanto, Satori, D., Komariah, A., & Suryana, A. (2019). Character education in the era of industrial revolution 4.0 and its relevance to the high school learning transformation process. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 24(5), 327-340.
- Hilyana, F. S., & Hakim, M. M. (2018). Integrating character education on physics courses with schoology-based e-learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 577-593. <https://doi.org/10.28945/4164>
- Hisri, T. B. (2019). The evaluation of character education in promoting students at Sd Negeri 78 Palembang. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8(4), 313-318.
- Indreswari, H., Yafie, E., & Ramalingam, K. (2022). The Effectiveness of Parental Self-Efficacy Program to Improve Children's Moral Development with Single-Parent Status. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 30(1), 381-405. <https://doi.org/10.47836/pjssh.30.1.18>
- Isdaryanti, B., Rachman, M., Sukestiyarno, Y. L., Florentinus, T. S., & Widodo, W. (2018). Teachers' performance in science learning management integrated with character education. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 7(1), 9-15. <https://doi.org/10.15294/jpii.v7i1.12887>
- Kadek Suartama, I., Usman, M., Tri wahyuni, E., Subiyantoro, S., Abbas, S., Umar, Hastuti, W. D., & Salehudin, M. (2020). Development of E-learning oriented inquiry learning based on character education in multimedia course. *European*

- Journal of Educational Research*, 9(4), 1591-1603. <https://doi.org/10.12973/EU-JER.9.4.1591>
- Khadijah, K., Suciati, I., Khaerani, K., Manaf, A., & Sutamrin, S. (2021). Schools' character education values and students' mathematics learning achievement: A meta-analysis. *Cakrawala Pendidikan*, 40(3), 670-683. <https://doi.org/10.21831/cp.v40i3.39924>
- Kim, D.-J., Bae, S.-C., Choi, S.-H., Kim, H.-J., & Lim, W. (2019). Creative character education in mathematics for prospective teachers. *Sustainability*, 11(6), 1730. <https://doi.org/10.3390/su11061730>
- Kim, S., Choe, I., & Kaufman, J. C. (2019). The development and evaluation of the effect of creative problem-solving program on young children's creativity and character. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100590. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100590>
- Lestari, F. P., Ahmadi, F., & Rochmad, R. (2021). The implementation of mathematics comic through contextual teaching and learning to improve critical thinking ability and character. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 497-508. <https://doi.org/10.12973/EU-JER.10.1.497>
- Manaf, A., Kartowagiran, B., & Harun. (2020). Character and values of junior high school students in the Coastal Area, Indonesia. *New Educational Review*, 60, 39-48. <https://doi.org/10.15804/tner.2020.60.2.03>
- Marini, A., Maksum, A., Satibi, O., Edwita, Yarmi, G., & Muda, I. (2019). Model of student character based on character building in teaching learning process. *Universal Journal of Educational Research*, 7(10), 2089-2097. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071006>
- Marini, A., Safitri, D., & Muda, I. (2018). Managing school based on character building in the context of religious school culture (Case in Indonesia). *Journal of Social Studies Education Research*, 9(4), 274-294. <https://doi.org/10.17499/jsser.11668>
- Merino, A., Valor, C., & Redondo, R. (2020). Connectedness is in my character: the relationship between nature relatedness and character strengths. *Environmental Education Research*, 26(12), 1707-1728. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1825630>
- Minaz, M. B., & Taş, H. (2020). Effect of biography-based values education on the attitudes of 4th grade primary school students towards the value of patriotism. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 10(2), 555-592. <https://doi.org/10.14527/PEGEGOG.2020.019>
- Miranda, B. R. C., & Lins, M. J. S. D. C. (2021). Evaluation of the process of character building of children in Early Childhood Education. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(112), 828-848. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002902548>.

- Montero-Carretero, C., & Cervelló-Gimeno, E.-M. (2019). Estudio de un modelo predictivo del clima escolar sobre el desarrollo del carácter y las conductas de «bullying». *ESE: Estudios Sobre Educación*, 37, 135-157. <https://doi.org/10.15581/004.37.135-157>
- Muassomah, Abdullah, I., Istiadah, Mujahidin, A., Masnawi, N., & Sohrah. (2020). Believe in Literature: Character Education for Indonesia's Youth. *Universal Journal of Educational Research*, 8(6), 2223-2231. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080605>
- Muhtar, T., Supriyadi, T., & Lengkana, A. S. (2020). Character development-based physical education learning model in primary school. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 8(6), 337-354. <https://doi.org/10.13189/saj.2020.080605>
- Muhtar, T., Supriyadi, T., Lengkana, A. S., & Hanifah, S. (2019). Religious characters-based physical education learning in elementary school. *International Journal of Learning. Teaching and Educational Research*, 18(12), 211-239. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.12.13>
- Ng, W. S. (2020). A self-assessment approach to adolescents' cyberethics education. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 555-570. <https://doi.org/10.28945/4623>
- Ningsih, T., Yuwono, D. M., Sholehuddin, M. S., & Suharto, A. W. B. (2021). The Significant of E-assessment for Indonesian Literacy with Character Education in Pandemic Era. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(4), 231-256. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/3503>
- Orona, G. A. (2021). Gotta know why! Preliminary evidence supporting a theory of virtue learning as applied to intellectual curiosity. *Theory and Research in Education*, 19(3), 279-295. <https://doi.org/10.1177/14778785211061310>
- Özdilekler, M. A., Altınay, F., Altınay, Z., & Dağlı, G. (2018). An evaluation of class-teachers' roles in transferring values. *Quality and Quantity*, 52, 1043-1058. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0556-x>
- Pai, H.-C., Hwu, L.-J., Lu, Y.-C., & Yen, W.-J. (2022). Effects of an ethical decision-making reasoning scheme in nursing students: A randomized, open-label, controlled trial. *Nurse Education Today*, 108. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105189>
- Purwanto, A. K., Kurniady, D. A., & Sunaengsih, C. (2019). Participative leadership in the implementation of character education. *Opcion*, 35(88), 736-758. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/24224>
- Sahertian, P., & Effend, Y. R. (2022). Investigating the Principal Transformational Leadership Strategy in Implementing Character Education at the Senior High School Level (SMA) in Indonesia. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(3), 59-68. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.03.08>

- Sanjaya, D. B., Suartama, I. K., Suastika, I. N., Sukadi, & Mas Dewantara, I. P. (2021). The implementation of balinese follore-based civic education for strengthening character education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(1), 303-316. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i1.5529>
- Sarkadi, & Fadhillah, D. N. (2020). The engagement of learning management on civic education for civic disposition building in senior high school. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(3), 134-155. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/2213/0>
- Sokip, Akhyak, & Sulistyorini. (2019). Incurring Islamic values in character education for the secondary schools in Indonesia. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 7(3), 58-72.
- Subiyantoro. (2022). Effectiveness of Countering Radicalism Through Character Education. *Educational Administration: Theory and Practice*, 28(3), 97-108. <https://doi.org/10.17762/kuey.v28i03.397>
- Suherman, A., Supriyadi, T., & Cukarso, S. H. I. (2019). Strengthening national character education through physical education: An action research in Indonesia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(11), 125-153. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.11.8>
- Sukadari, Prihono, E. W., Singh, C. K. S., Syahruzah, J. K., & Wu, M. (2020). The implementation of character education through local wisdom-based learning. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 4, 389-403.
- Susilawati, E., Lubis, H., Kesuma, S., & Pratama, I. (2022). Antecedents of Student Character in Higher Education: The role of the Automated Short Essay Scoring (ASES) digital technology-based assessment model. *Eurasian Journal of Educational Research*, 98, 203-220. <https://doi.org/10.14689/ejer.2022.98.013>
- Suwija, I. N., Ekasriadi, I. A. A., Yarsama, K., & Geria, A. A. G. A. (2022). The Impact of Positive Character Building Ability in Balinese Songs and Teachers' Ability and Character on the Moral Education in Indonesia: Moderating Role of Institutional Support. *Eurasian Journal of Educational Research*, 99, 327-341. <https://doi.org/10.14689/ejer.2022.99.020>
- Suyatno, S., Wantini, W., Baidi, B., & Amurdawati, G. (2019). The influence of values and achievement motivation on teacher professionalism at Muhammadiyah 2 high school Yogyakarta, Indonesia. *Pedagogika*, 133(1), 105-127. <https://doi.org/10.15823/p.2019.133.6>
- Taja, N., Nurdin, E. S., Kosasih, A., Suresman, E., & Supriyadi, T. (2021). Character education in the pandemic era: A religious ethical learning model through Islamic education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(11), 132-153. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.11.8>
- Thomas, K. J., da Cunha, J., & Santo, J. B. (2022). Changes in Character Virtues are Driven by Classroom Relationships: A Longitudinal Study of Elementary School

- Children. *School Mental Health*, 14(2), 266-277. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09511-8>
- Umar, Setyosari, P., Kamdi, W., & Sulton. (2021). Exploration of moral integrity education and superior cadre leadership at Madrasah Boarding School Indonesia. *International Journal of Instruction*, 14(4), 753-774. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14443a>
- Ünal, F., & Kaygin, H. (2020). Citizenship education for adults for sustainable democratic societies. *Sustainability*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.3390/SU12010056>
- Yaman, H., & Anilan, B. (2021). Values Education in Science Lessons with Activities: Responsibility Value. *Science Education International*, 32(3), 237-247. <https://doi.org/10.33828/sei.v32.i3.7>
- Yu, Y.-M. (2018). Comparing Moral Education Models at a Military Academy in Taiwan. *Journal of Academic Ethics*, 16(2), 173-193. <https://doi.org/10.1007/s10805-018-9301-x>
- Zhou, Z., Shek, D. T. L., Zhu, X., & Lin, L. (2021). The Influence of Moral Character Attributes on Adolescent Life Satisfaction: the Mediating Role of Responsible Behavior. *Child Indicators Research*, 14(3), 1293-1313. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09797-7>
- Zurqoni, Retnawati, H., Apino, E., & Anazifa, R. D. (2018). Impact of character education implementation: A goal-free evaluation. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(6), 881-899. <https://doi.org/10.33225/pec/18.76.881>
- Zurqoni, Retnawati, H., Arlinwibowo, J., & Apino, E. (2018). Strategy and implementation of character education in senior high schools and vocational high schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 370-397. <https://doi.org/10.17499/jsser.01008>

