

# Sobre la relación entre competencia digital y razonamiento moral del alumnado de 6º de Educación Primaria: un estudio mixto

## *On the relationship between digital competence and moral reasoning of 6th grade Primary Education students: a mixed study*

Laura Martínez Gutiérrez

Maestra de Educación Primaria. Egresada del Máster Universitario EstraTIC (UNED)  
Consellería de Cultura, Educación e Universidade y Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España)  
lauramartinguti@gmail.com

Ernesto López-Gómez

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España)  
elopez@edu.uned.es

### RESUMEN

La competencia digital no se puede reducir a un conjunto de habilidades para manejar las herramientas tecnológicas, su desarrollo incluye también la capacidad para situarnos en el ciberespacio como sujetos morales. Así, la efectiva integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la escuela debe considerar los componentes ético y moral de la competencia digital; es más, el acceso a los medios digitales puede convertirse en un recurso para el desarrollo del razonamiento moral si se adoptan las estrategias adecuadas. Desde estas coordenadas, este artículo analiza las relaciones entre la competencia digital y el razonamiento moral del alumnado de 6º de Educación Primaria mediante un estudio mixto en el que participaron 65 estudiantes y 7 docentes pertenecientes a dos centros educativos. Si bien los resultados no confirman la relación entre ambas variables sí se detectaron algunos vínculos entre ellas. Los resultados permitieron identificar, entre otros aspectos, importantes necesidades formativas en los participantes, que aluden al uso seguro y responsable de internet y al desarrollo de las capacidades críticas y mediáticas, que pueden facilitar la consecución de la autonomía moral y el pleno desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

**Palabras clave:** razonamiento moral, competencia digital, Educación Primaria, tecnología educativa, desarrollo moral, competencia mediática.

## ABSTRACT

Digital competence cannot be reduced a set of skills to use the technological tools, it also includes the ability to place ourselves in cyberspace as moral subjects we are. The integration of Information and Communication Technology (ICT) into school tries to consider the ethical and moral content of this key competence; moreover, the access to digital media can be an incentive for the development of moral reasoning if appropriate strategies are adopted. This article explores the relationships between digital competence and moral reasoning of the 6th-grade primary school students, through a mixed study involving students and teachers. Although the results do not confirm a clear relationship between the variables, some links between them were found, as well as important formative needs in the participating sample. These refer to the safe and responsible Internet use and the development of critical thinking and media literacy, which will facilitate the achievement of moral autonomy and the full development of its personality.

**Keywords:** moral reasoning, digital competence, Primary Education, educational technology, moral development, media literacy.

## 1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la competencia digital, como competencia clave, ha venido incorporándose de forma decisiva al currículo de la Educación Primaria durante las últimas décadas, junto al empleo didáctico por parte del profesorado de diversos medios y recursos apoyados en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Más allá de las capacidades técnicas que debe adquirir el alumnado para el adecuado manejo instrumental y funcional de la tecnología, es necesario que los estudiantes aprendan el *buen uso* y el *sentido* de las TIC, por su decisivo impacto en las esferas ética y moral de las personas (García-Gutiérrez, 2013). En efecto, si bien las TIC ofrecen muy variadas oportunidades educativas y pueden potenciar aspectos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, también introducen diversos riesgos educativos, particularizados en el mal uso de internet, como son el ciberacoso o la ciberagresión (Evangelio et al., 2022), así como algunos usos problemáticos, cuando se accede a contenidos inapropiados o cuando no se limita la exposición pública de los jóvenes (Hernández-Prados et al., 2021; Romero-Rodríguez, et al., 2022). Usos problemáticos que pueden derivar, también, en adicción a las tecnologías (Gamito et al., 2017; Sahu et al., 2019) y que sin duda suponen afrontar diversos retos educativos

Lejos de pensar que, por el hecho de que el estudiantado se mueva fácil por la red no va a sentir los efectos nocivos que se derivan de su mal uso, Bonilla y Aguaded (2018) señalan que “es necesario incluir en las escuelas contenidos que fomenten el uso de las TIC y la navegación online segura y crítica de los niños, con el fin de ayudarles a evitar posibles riesgos y a aprovechar las potencialidades que ofrecen las TIC” (p.160). Esta perspectiva formativa no puede obviar que es tan importante la capacitación instrumental como el sentido crítico con que se utilizan las TIC (Fuentes y Valero, 2023). Por ello, se han de promover habilidades como la reflexión, el pensamiento crítico y la responsabilidad con el fin de “extraer todos los beneficios posibles

de las tecnologías y de Internet, sin permitir que éstas nos dominen y nos avasallen” (García-Aretio, 2019, p.18). En definitiva, se trata de ayudar a los estudiantes a ser competentes digitalmente, lo que también supone educar para *vivir en internet* (Fuentes, Esteban y Caro, 2015).

Desde estas coordenadas, el objetivo de este artículo es explorar las relaciones entre la competencia digital y el razonamiento moral del alumnado, a partir de un estudio mixto, con cuestionario y entrevista, en el que participaron 65 estudiantes de 6º de Educación Primaria y 7 docentes, de dos centros educativos. A continuación, se introducen los dos tópicos principales de este estudio, a saber: la competencia digital y el razonamiento moral.

### 1.1. La competencia digital como competencia clave

La competencia digital está bien establecida en el currículo de Educación Primaria (Quero y López-Gómez, 2012). Con la *Recomendación Europea sobre Competencias Clave de 2006*, la Competencia Digital fue reconocida como una de las 8 competencias clave para el aprendizaje permanente por la Unión Europea. No obstante, ya en la Orden ECD/65/2015 se indica que la competencia digital es una habilidad para transformar la información en conocimiento y para crear productos relevantes, lo cual implica no solo un dominio de los lenguajes y los instrumentos tecnológicos, sino también un trabajo de interpretación crítica. Así, y aunque son diversas las conceptualizaciones de la competencia digital (Gisbert et al., 2016; Verdú-Pina et al., 2023), el DigComp (Ferrari, 2013) propone una aproximación comprensiva, al conceptualizar la competencia digital como la capacidad para utilizar las tecnologías digitales “de forma efectiva, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética y reflexiva” (p.30). Así, en las cinco áreas que conforman la competencia digital se incluyen aspectos éticos y morales que debemos tener presentes (Ferrari, 2013):

- I. Información: Incluye la capacidad de filtrar y evaluar los datos que recibimos de Internet, lo cual requiere de capacidades reflexivas y críticas, propias de personas que no se dejen manipular o influenciar fácilmente por las informaciones imparciales, sino que busquen la veracidad de los mensajes que reciben.
- II. Comunicación: Requiere de unos valores cívicos que faciliten la participación ciudadana, la adopción de una netiqueta o actitudes de respeto que rijan las interacciones digitales, así como una correcta gestión de la identidad digital para proteger la propia reputación online.
- III. Creación de contenidos: Considera identificar normas básicas de Copyright, derechos de autor y licencias que se aplican a los contenidos digitales, lo cual alude a un conjunto de aspectos éticos en la recepción y difusión de los datos.

- IV. Seguridad apela a la responsabilidad de los usuarios, que han de reconocer que lo que se hace con las TIC tiene sus consecuencias.
- V. Resolución de problemas: Supone un compromiso para dar cada vez mejor uso a los dispositivos digitales en bien propio y de la comunidad.

La necesidad de fomentar metodologías y oportunidades para potenciar la competencia digital desde el sistema educativo se ha materializado en diversos planes y programas. Ejemplo de ello son las directrices de la Escuela 2.0, a través del conocido modelo 1:1, en el que cada estudiante de 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria utiliza su propio ordenador. Así sucede ya, por ejemplo, en muchos centros de la Comunidad Autónoma de Galicia, que se unió a la Escuela 2.0 a través del Proyecto Abalar, desde el año 2011.

No obstante, conviene señalar que la mera presencia de la tecnología en las escuelas no supone, *per se*, un cambio metodológico o la adquisición de la competencia digital. En efecto, la mera provisión de recursos no es garantía de desarrollo efectivo de su potencial, sino que profesorado y estudiantes precisan recibir una alfabetización digital explícita (Brazuelo et al., 2017; Pérez-Escoda et al., 2016). Esta tarea, desde la óptica de los estudiantes, supone procurar dos objetivos principalmente: potenciar la “habilidad que prepara a la ciudadanía para ser crítica, activa y responsable ante los contenidos audiovisuales que recibe” (Caldeiro-Pedreira et al., 2019, p.98) y producir contenidos de forma crítica y responsable (Caldeiro-Pedreira y Aguaded, 2015). En su labor, la escuela debe llegar al fondo del significado de la competencia digital, tal y como señalan Ruiz-Corbella et al. (2012):

el contenido que da verdadero sentido a esta competencia es que estamos ante una alfabetización dirigida a ser capaz de pensar críticamente, crear, tener conciencia intercultural y ciudadana, lo que implica valores personales y sociales, responsabilidad derivada del uso ético de la información, la participación en el diálogo cultural y la preservación de la autonomía (p.286).

## 1.2. El razonamiento moral

La inclusión del desarrollo moral en la educación formal es necesaria para lograr el pleno desarrollo de los estudiantes, que deberán cimentar una sociedad cívica y madura. En términos generales, el razonamiento o juicio moral se entiende como la capacidad para evaluar lo bueno y determinar si una opción es adecuada o no. El desarrollo moral así entendido implica la formación de personas con criterios morales razonables, críticos, propios e independientes (Fuentes et al., 2019). En este sentido, la teoría del desarrollo cognitivo-moral de Kohlberg (1992) se centra en el proceso de pensar sobre cuestiones morales más que en los valores morales en sí mismos. Las investigaciones llevadas a cabo por Kohlberg mostraron que el juicio moral se

relacionaba positivamente con el desarrollo cognitivo de los sujetos y con la estimulación por medio de dilemas morales. Así, este autor, considerando los trabajos de Piaget (1932/1984), estableció y describió tres niveles de desarrollo moral, que se corresponden con los modos de abordar y razonar las cuestiones morales. Estos niveles son el pre-convencional (caracterizado por dos estadios de moral heterónoma e individualista, respectivamente), el convencional (que agrupa los estadios de expectativas interpersonales mutuas y del sistema social) y el postconvencional (que abarca los estadios quinto y sexto, que aluden a la moral del contrato social y a la moral de principios éticos universales, respectivamente).

La teoría de Kohlberg recibió numerosas críticas por sus fundamentos formalistas y universalistas. Sin embargo, Kohlberg evolucionó a lo largo de los años y, en su pretensión de desarrollar un modelo de educación moral, diseñó una escuela que incluía un clima democrático, en el que se fomentase la cooperación para la solución cotidiana de los conflictos y se trabajase por lograr la autonomía moral de los estudiantes. Tal modelo educativo fue denominado Escuela Justa (Kohlberg et al., 1997), que ha recibido cierta atención en la literatura (Ahedo et al., 2022; Lazarte, 2005)

Como advierten Caro et al. (2018), el modelo de educación moral propuesto por Kohlberg se refleja en los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales, donde la incorporación de las TIC facilita una metodología participativa y centrada en el papel activo del alumnado. En consecuencia, puede ser acertado que el nuevo marco didáctico propiciado por las TIC contribuya a mejorar el razonamiento moral de los estudiantes. En este sentido, Linde (2009) señala que las TIC favorecen la creación de un clima democrático, el cual es más apropiado para un desarrollo moral del alumnado que en épocas anteriores, porque crea contextos más dialogantes y participativos, en los que se da al alumnado la posibilidad de cooperar, tomar decisiones, validar reglas y normas, desarrollar las capacidades reflexivas, críticas y dialógicas.

Como estado de la cuestión, y teniendo en cuenta que no existe mucha literatura sobre el tema aquí planteado, cabe la pena destacar dos investigaciones que tratan las relaciones entre la competencia digital y el desarrollo moral. En primer lugar, Caldeiro-Pedreira (2014) postula que el desarrollo de la competencia comunicativa en ambientes mediáticos puede conducir al desarrollo de la autonomía moral, aunque finalmente los datos no concluyen una relación directa ni vinculan el grado de desarrollo moral a la adquisición de la competencia mediática. En segundo lugar, García-Gutiérrez (2013) estudia cómo los profesores entienden y desarrollan la competencia digital y concluye destacando en la necesidad de revalorizar los aspectos morales en el uso educativo de las TIC.

Dado que no basta la simple incorporación de la tecnología, sino que es necesario fomentar la competencia digital para esperar un adecuado nivel de razonamiento moral, los objetivos específicos de este estudio fueron tres, a saber:

1. Identificar la frecuencia de uso y las actividades realizadas con las TIC en estudiantes de 6º curso de Educación Primaria, junto a la persona más influyente para ellos en el aprendizaje de uso de internet.

2. Analizar los niveles de competencia digital y de razonamiento moral del alumnado de diferentes centros educativos, que empleen distintas estrategias de uso de las TIC, y establecer las relaciones entre esas dos variables.
3. Explorar las estrategias que se llevan a cabo en las escuelas para promover la competencia digital en los aspectos vinculados al razonamiento moral y las creencias del profesorado sobre el uso que el alumnado hace de las TIC atendiendo a las dimensiones ético-morales.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Tipo de estudio**

Para el logro de los objetivos expuestos, se planteó un estudio descriptivo y exploratorio, considerando un enfoque mixto que integra niveles cuantitativo y cualitativo.

### **2.2. Contexto y participantes**

El estudio se llevó a cabo en una villa pontevedresa de la comarca del Morrazo durante el primer semestre del curso 2020/2021. En esta localidad se ubican cinco colegios de Educación Primaria, tres de ellos son de titularidad pública, y están adscritos al proyecto de E-Dixgal (<http://www.edixgal.com/>) que promueve la Administración Educativa, mientras que los otros dos son de titularidad privada y no hacen uso de este programa, si bien también incluyen la tecnología en sus planes y programas. Desde este contexto diferencial, nos preguntamos si la diferente integración de las TIC tendrá alguna relación con el nivel de desarrollo moral del alumnado, y lo hacemos entendiendo este desarrollo desde el enfoque del razonamiento moral propuesto por Kohlberg.

Los participantes en el estudio cuantitativo fueron 65 estudiantes de 6º de Educación Primaria de dos centros educativos (de titularidades pública y privada). La gran mayoría de los participantes tenían 11 años (rango 10-12), el 41,5% eran niños y el 58,5% niñas. Para el estudio cualitativo, se contó con la participación de 7 docentes de 6º de Educación Primaria (dos hombres y cinco mujeres), que desarrollaban su labor en los citados centros educativos.

### **2.3. Instrumento de recogida de la información**

Los datos fueron recogidos a través de un cuestionario, al alumnado, y de una entrevista semiestructurada al profesorado. Con el cuestionario se pretendió abordar los dos primeros objetivos del estudio, mientras que la entrevista se planteó para lograr el objetivo tercero.

Así, el cuestionario, que en su mayor parte utiliza una escala de tipo Likert para facilitar las respuestas de los participantes, se divide en cuatro bloques (Anexo I):

- B1. Información demográfica (variables de clasificación): sexo, edad, centro.
- B2. Utilización de las TIC (frecuencia y tipo de actividades): tiempo de uso, dispositivos frecuentes, tareas realizadas, personas de influencia.
- B3. Competencia digital autopercebida: adaptación de la Escala de Autoevaluación de la Competencia Digital, elaborada y validada por Colás-Bravo et al. (2017), que configura la competencia digital en siete factores y 22 ítems. En este estudio, tras aplicar el estadístico de fiabilidad alfa de Cronbach se obtuvo 0.877, lo que supone un valor satisfactorio.
- B4. Razonamiento moral: se evalúa el razonamiento moral del alumnado a través de la propuesta de cuestionario elaborado y validado por Batista (2015), que, a su vez, es una adaptación del *Defining Issues Test* (DIT) de Rest (1979). Este bloque se compone de tres dilemas morales donde lo importante no son las respuestas concretas que dan los participantes sino el modo en cómo razonan acerca de las cuestiones morales. Después de leer cada dilema, el encuestado debe definir lo que sería más justo en las circunstancias planteadas y tomar una decisión poniéndose en el lugar del protagonista. Posteriormente, el sujeto debe ponderar las seis opciones de respuesta, evaluándolas mediante una escala de cinco niveles referidos a unas valoraciones que van desde muchísima importancia a ninguna importancia. Las distintas opciones remiten a los diferentes niveles de juicio moral sugeridos por Kohlberg, de modo que se puede identificar la etapa de desarrollo moral en que se encuentra el sujeto. Por último, el encuestado o encuestada debe ordenar de mayor a menor importancia las cuatro cuestiones más importantes a su juicio.

El diseño del protocolo de entrevista, de naturaleza semiestructurada, comenzó con una versión preliminar de 32 preguntas que, tras aplicar el proceso de validación interjueces en el que participaron cuatro Doctores en Educación y tres docentes de Educación Primaria, se refinó a una versión final con 17 preguntas organizadas a partir de tres bloques con el enfoque en el tercero de los objetivos del estudio (BI. Integración de las TIC en el proceso formativo del alumnado de 6º de Educación Primaria; BII. Acciones para promover la competencia digital del alumnado y, en particular, los aspectos de esta competencia vinculados al razonamiento moral; BIII. Creencias sobre el uso que el alumnado hace de las TIC atendiendo a las dimensiones ético-morales)

#### **2.4. Procedimiento y análisis de datos**

En primer lugar, se invitó a los cinco centros educativos del contexto del estudio a participar en la investigación. Mientras que dos centros respondieron afirmativamente

te, otros dos no respondieron y uno prefirió no participar. Se solicitó el consentimiento de las familias del alumnado de 6º curso para que este participase en el estudio, garantizando la confidencialidad y el anonimato.

La aplicación del cuestionario fue realizada en el mes de mayo de 2021 por el propio profesorado de los dos centros educativos, debido a que las restricciones sanitarias derivadas de la Covid-19 impidieron al equipo investigador estar presente para la recogida de datos. En uno de los centros cumplieron el cuestionario en formato digital, a través de un formulario online, mientras que en el otro se utilizó el formato lápiz y papel. Estos datos, de naturaleza cuantitativa, fueron procesados con el SPSS Statistics 25, con el fin de obtener medidas estadísticas descriptivas, hallar las correlaciones y efectuar las pruebas de comparación de grupos. El cuestionario de dilemas morales fue interpretado de acuerdo con el procedimiento corrector del DIT (Rest, 1979), pudiendo situar a los participantes en uno de los tres niveles de desarrollo moral y proceder al cálculo del índice P de desarrollo moral, que mide el pensamiento postconvencional de los sujetos, es decir, indica el grado en que una persona juzga los problemas socio-morales desde una madurez moral. Para el análisis de los datos, se consideró estudiar la normalidad aplicando la prueba de Kolmogorov-Smirnov al nivel medio de CD (SUMS) y al índice P. En ambos casos se constata ausencia normalidad y, en consecuencia, se aplicaron las pruebas no paramétricas: correlación de Spearman y la prueba U de Mann-Whitney o la prueba de Kruskal-Wallis para comparar los diferentes grupos de estudiantes, y para ello, la variable numérica SUMS fue recodificada en una variable ordinal.

En la fase cualitativa del estudio, que se llevó a cabo en junio de 2021, se transcribieron las entrevistas realizadas al profesorado configurando la base de datos textual que se sometió al análisis cualitativo con el apoyo del programa Atlas.ti 9. Para ello se realizó un proceso de categorización deductivo-inductivo, y las categorías fueron estructuradas en temas, de forma que explicaran las diferentes percepciones de los entrevistados con respecto a cada uno de los temas.

### **3. RESULTADOS**

#### **3.1. Nivel de análisis cuantitativo**

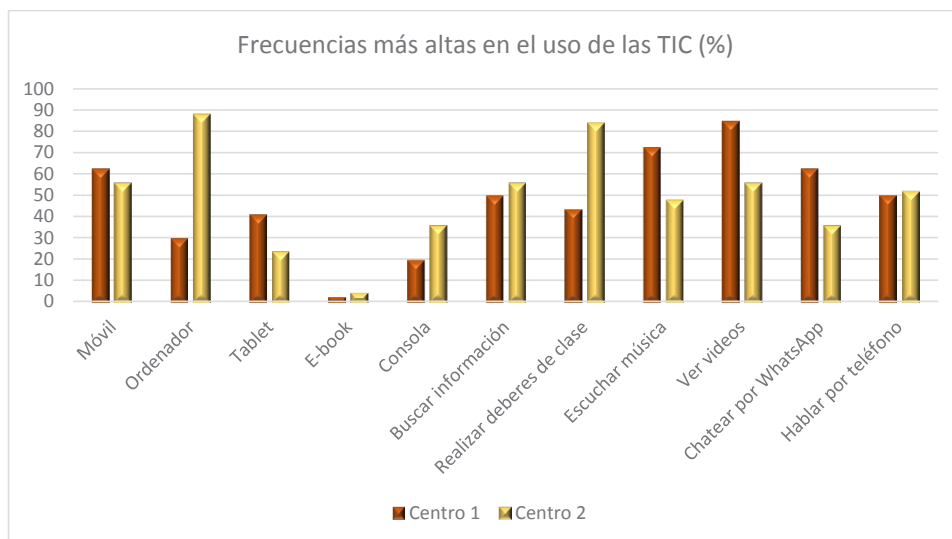
##### **3.1.1. Utilización de las TIC por parte del alumnado**

En la Figura 1 se muestran las frecuencias obtenidas en el uso de los diferentes dispositivos y en las actividades que el alumnado de ambos centros realiza con las TIC. Se observa que la utilización del ordenador y las actividades relacionadas con tareas de clase son más frecuentes en el centro 2, debido probablemente a su participación en el programa de E-Dixgal.



Con respecto a las personas más influyentes en el aprendizaje de utilización de las TIC, para todos ellos los padres y madres son las figuras principales. No obstante, se aprecia una notable diferencia en el segundo grupo de personas más importantes: mientras que en el centro 2 los profesores juegan un papel destacado en la utilización de las TIC, en el centro 1 estos no son nombrados, y en su lugar aparecen la figura de los hermanos/as y el propio estudiante autodidacta.

**FIGURA 1. Frecuencias obtenidas en el uso de las TIC**



### 3.1.2. Nivel de competencia digital autopercebida

La variable SUMS obtiene una media de 2.86 ( $dt = 0.56$ ) en el centro 1 y de 2.78 ( $dt = 0.61$ ) en el centro 2 sobre una puntuación máxima de 4. Se trata de puntuaciones medias-altas y, además, muy similares sin encontrar diferencias significativas.

Considerando los 22 ítems, el que recibe la mayor puntuación es "Sé buscar información y contenidos en Internet" (incluido en el Factor 1) con puntuaciones medias de 3.85 y 3.71 en los centros 1 y 2 respectivamente; sin embargo, la alta puntuación de este ítem no se corresponde con la del ítem "Me preocupa por la fuente de la que proceden los contenidos" (con puntuaciones de 2.78 y 2.76), constatando así que el dominio de búsqueda de información no va paralelo al desarrollo de las capacidades críticas que forman parte de la competencia digital.

Como se puede observar en la tabla 1, las puntuaciones obtenidas en los distintos factores por el alumnado del centro 1 son en general más altas que las que las del centro 2, aunque con diferencias significativas únicamente en los factores segundo y

tercero. Así, en el Factor 2 “Participación y colaboración a través de la red” se constata que es el factor de competencia digital más elevado en el centro 1 y, sin embargo, es el menos desarrollado en los estudiantes del centro 2. Esto sucede al contrario con el Factor 7, que alude a “Accedo y uso diferentes plataformas digitales (Edmodo, E-Dixgal, Grupal, etc.)”, el cual obtiene, sin embargo, alta puntuación en el otro centro (2), como cabría esperar, debido a su participación en el proyecto E-Dixgal, pero es a la vez el factor de competencia digital menos desarrollado en el centro 1.

**TABLA 1. Medias de los factores y del nivel medio de competencia digital por centros**

Factor	Denominación del factor	Centro 1		Centro 2		U de Mann-Whitney	Sig.
		Media	dt	Media	dt		
1	Habilidades básicas de conocimiento y manejo del ordenador y de Internet	3.16	0.77	3.04	0.58	377.000	0.252
2	Participación y colaboración a través de la red	3.16	0.72	2.30	0.75	198.500	<0.001
3	Creación de recursos y contenidos, y conocimiento de recursos para el aprendizaje	2.88	0.62	2.78	0.65	433.500	0.623
4	Conciencia digital de los sujetos en cuanto a no compartir información ni interactuar con desconocidos	2.75	1.24	2.40	1.32	421.000	0.267
5	Integración del ordenador como herramienta mediadora que se privilegia frente a otros recursos	2.82	0.87	2.50	0.86	391.000	0.135
6	Aspectos éticos e inmersión en la cultura digital	2.91	0.77	2.93	0.71	458.500	0.971
7	Acceso y uso de diferentes plataformas digitales	2.40	1.21	3.52	0.91	753.500	<0.001
Nivel medio de Competencia digital del alumnado (SUMS)		2.86	0.56	2.78	0.61	412.500	0.238

### 3.1.3. Nivel de desarrollo del razonamiento moral

Como se aprecia en la Tabla 2, los niveles de desarrollo moral son similar en los dos grupos ya que en ambos el estadio predominante, con diferencia sobre los demás, es el estadio 4, y el nivel predominante es el convencional. El índice P alcanza más puntuación entre los sujetos del centro 1 (16.56 frente a un 13.92), lo que podría indicar un mayor razonamiento moral entre los sujetos de este colegio, no obstante, los estadísticos de prueba realizados indican que no podemos constatar diferencias significativas entre ellos en cuanto al nivel de razonamiento moral.

**TABLA 2. Porcentajes en los niveles de desarrollo moral y puntuación P**

	Total	Centro 1	Centro 2	Hombres	Mujeres
Preconvencional	14.5%	7.5%	27.3%	16.7%	13.2%
Convencional	79.0%	85.0%	68.2%	66.7%	86.8%
Postconvencional	6.5%	7.5%	4.5%	16.7%	0.0%
Índice P	15.68	16.56	13.92	15.86	15,57

### 3.1.4. Pruebas de correlación y pruebas no paramétricas

No se hallaron correlaciones ni diferencias significativas por grupos (Tabla 3) entre los niveles medios de CD y de desarrollo moral, ni tampoco entre estas variables y el sexo o las personas de las que los sujetos aprendieron a utilizar Internet. Sí se halló una correlación baja (0.303), pero significativa, entre el índice P y el Factor 4 de la CD. Con respecto a las relaciones entre el razonamiento moral y los dispositivos o actividades más frecuentes, se han hallado ligeras correlaciones entre el índice P y el uso del móvil (-0.258) y entre el índice P y la acción de hablar por teléfono (-0.357), constatando que a mayor uso del móvil y de la acción de hablar por teléfono hay un menor pensamiento postconvencional.

**TABLA 3. Estadísticos de prueba para la variable de agrupación: nivel de competencia digital**

	Índice P (pensamiento postconvencional)	Estadio predominante de desarrollo moral	Nivel de razonamiento moral
H de Kruskal-Wallis	2,952	2,486	2,073
Sig. Asintótica	,566	,647	,722

## 3.2. Nivel de análisis cualitativo

### 3.2.1. Integración de las TIC en la labor docente

El profesorado entrevistado (n = 7) reconoció ampliamente las ventajas de utilizar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje y por eso las emplean en la medida en que pueden. En los centros públicos, el profesorado emplea el libro digital “*como libro, como libreta, como fuente de recursos y de información*”, y lo valora como un instrumento muy completo, que además ayuda a superar la brecha digital, dotando de

recursos al alumnado más desfavorecido. Los docentes de ambos centros consideran que se promueven metodologías activas para que el alumnado aprenda a gestionar la información de Internet mediante “microproyectos” o trabajos de investigación. No obstante, la mejor dotación tecnológica de los centros permite a éstos llevar a cabo proyectos más enriquecidos, como la elaboración de cortometrajes o los relacionados con la robótica.

La mayoría de los participantes afirma que los estudiantes de 6º de EP se desenvuelve bien con las tecnologías digitales, pero que *“el problema está en el uso que hacen de las TIC”*. También coincidieron en que el confinamiento hizo que el alumnado avanzara mucho en las habilidades de creación de contenidos, así como en la utilización de las plataformas virtuales.

### **3.2.2. Estrategias que se llevan a cabo en las escuelas para promover la competencia digital en los aspectos vinculados al razonamiento moral**

Tres docentes destacan que resulta desafiante ayudar al alumnado a desenvolverse en el ciberespacio, bien porque *“los niños saben mucho”*, bien porque *“los profesores no estamos preparados”*. Los demás consideran que sí pueden y deben ayudar, y que es importante utilizar las tecnologías de forma segura y crítica porque sus estudiantes *“empiezan a querer hacer de las suyas, como entrar en sitios donde no deben”*.

El área de la CD que más promueve el profesorado es el de la Información. El profesorado de ambos centros fomenta la capacidad crítica y reflexiva para analizar la información de Internet y contrastar las fuentes, quedándose con lo más veraz y valioso para los trabajos de clase, *“porque ellos buscan, y hala, lo primero que aparece ya lo copian, y a lo mejor no tiene nada que ver con lo que tú le pides, [...] no tienen filtro”*.

Las cuestiones referidas a la identidad y a la seguridad digital parece que se trabajan más en los centros adscritos a E-Dixgal, donde este tema es importante porque cada estudiante utiliza todos los días su ordenador personal. No obstante, profesorado de ambos centros afirman que comentan con el alumnado sobre los peligros de Internet, incluso mediante clases o charlas previamente planificadas desde el ámbito de la acción tutorial: *“hablé de los peligros del spam, de la información fraudulenta, de que hay que tener mucho cuidado [...] Y después el tema del ciberacoso, también lo hablé un poquito, lo que nos permite el tiempo, que tampoco tenemos mucho tiempo”*.

### **3.2.3. Uso que el alumnado hace de las TIC, atendiendo a las dimensiones ético-morales**

Prácticamente, todos los participantes señalan que el principal problema del alumnado de 6º de EP para hacer un buen uso de las TIC se encuentra en su edad, en su

inmadurez. Perciben que el alumnado no tiene la capacidad para ser críticos con los mensajes que reciben, situación que se agrava por la facilidad con la que se accede a todo tipo de contenidos en la red: *“no están preparados, su cabeza no está preparada para tanta información y para tanto Google, para tanta Wikipedia, entonces yo pienso que tienen que tener una madurez para saber utilizarlas”*.

Otro problema es la libertad de utilización de las TIC y la falta de supervisión paterna en algunos menores. El profesorado considera necesario un mayor control parental. En palabras de un docente: *“Por eso, yo lo que les digo siempre: ‘yo quiero que busquéis las cosas con papá y mamá delante’. Porque tú sabes cortar rápidamente cuando ves que tu hijo está viendo algo o que salta algo que no debe, pero ellos, la curiosidad, sabes que es terrible”*. Dos de los entrevistados señalaron casos de adicción a los dispositivos digitales, en particular, a los videojuegos, que achacan principalmente a *“que algunos niños tienen muchísima libertad de acceso y de horario. Es muy importante, porque hay muchos niños que no duermen porque están jugando online, entrando en redes, lo que sea”*.

Por otro lado, se han encontrado dos actitudes ético-morales positivas relacionadas con el uso de las TIC: son la responsabilidad y la cooperación. Según el profesorado, las TIC mejoran la conducta de algunos discentes, fomentan la implicación y la motivación hacia las tareas, así como el trabajo en equipo y la ayuda entre iguales: *“Cuando hacemos audiovisuales, por ejemplo, da mucho trabajo, pero se ven buenos resultados, incluso el alumnado que tiene problemas en otras áreas, incluso problemas conductuales, pues se nota notablemente mejoría”*.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Llegados a este punto procede recuperar los objetivos del estudio y discutir sus hallazgos. Así, con respecto al primer objetivo del estudio se constata que los estudiantes de 6º de Educación Primaria emplean con mayor frecuencia el ordenador, el móvil y la tablet y, en menor medida, la videoconsola y el ebook. Aunque con diferencias entre los dos grupo-clase participantes (Figura 1), una interpretación al menor uso de la videoconsola y del ebook puede estar en que son recursos cuya funcionalidad principal (lúdica o lectura) queda cubierta, al menos a priori, por el ordenador, el móvil o la tablet. Por otro lado, los resultados también mostraron, con diferencias entre los dos contextos de estudio, que las actividades más frecuentes son ver videos, realizar tareas académicas y escuchar música por delante de chatear o hablar por teléfono. Con respecto a las personas más influyentes en el aprendizaje de utilización de las TIC, los participantes destacaron distintas figuras familiares, ya sean padres o madres y hermanos, y en menor medida se citó al profesorado o al rol autodidacta.

En atención al segundo objetivo, a partir de estos resultados podemos constatar que la SUMS, con unas puntuaciones medias-altas, obtiene unos niveles similares a

los que hallaron Colás-Bravo et al. (2017). El perfil moral es el esperado, al predominar el cuarto estadio que se corresponde con el nivel convencional y con el período cognitivo de las operaciones concretas (Batista, 2015), durante el cual disminuye la proporción de juicios morales de nivel preconventional y se desarrolla la estructura del convencional, lo cual es fundamental para la participación social y la formación cívico-ética de los individuos (Barba, 2001).

Aunque no se haya demostrado la relación significativa entre la CD y el razonamiento moral, existe una habilidad que se trabaja en 6º de EP que relaciona íntimamente ambas variables: se trata de la búsqueda de información y del fomento de las capacidades reflexivas para quedarse con la información veraz y útil. El profesorado entrevistado considera que, aunque sus estudiantes pueden ser muy hábiles en el manejo de los dispositivos y programas, carecen de criterios o principios consolidados que les ayuden a analizar, discriminar y seleccionar la información más adecuada, sobre todo, porque en Internet hay una cantidad ingente de datos. Esta realidad coincide plenamente con lo que afirma García-Aretio (2019):

Apuntemos que el nativo digital no nace “digital”, se hace, no nace con criterios y habilidades para la selección y filtro de la búsqueda ni el procesamiento de la información, no nace entendiendo el uso ético y seguro de las tecnologías. De esto sabe más el adulto, que tiene mayor capacidad y experiencia para seleccionar y discriminar entre lo válido, lo inútil y lo pernicioso, aunque este adulto (docente o padres, por ejemplo) carezca de ciertas destrezas técnicas. (p.16)

Para que el alumnado aprenda a desarrollar estas capacidades, y abundando ya en el tercer objetivo del estudio, el profesorado participante propone con frecuencia tareas relacionadas con el área de Información de la CD. No obstante, en ambos centros se observa una carencia en el análisis crítico de los medios, particularmente, en lo que se refiere a la ideología o a los valores que transmiten. En efecto, una profesora señaló que Internet fomenta una mirada egoísta y superficial en los menores. Ella destaca *“el peligro de ver tantos youtubers, Instagram, tik tok, que son niñas que realmente están viviendo de cara a la apariencia, y luego te hablan y te dicen: ‘este youtuber que hizo esto y aquello’, y no hizo un nobel ni escribió un libro, nada similar, son cosas negativas”*. La preocupación de esta profesora está en sintonía con lo que afirman Caldeiro-Pedreira y Aguaded (2015), quienes ponen el foco de atención en la formación de los receptores *“para poder discernir los valores y estereotipos que los medios y pantallas difunden”* (p.41). Estos autores añaden que los medios de comunicación, con sus lenguajes y con su inmediatez, dificultan la comprensión de la información que transmiten y la emisión de un juicio razonado, algo que, como señalaba el profesorado entrevistado, resulta más difícil al alumnado por su edad e inmadurez cognitiva.

Otras actitudes morales que se desarrollan en las aulas con la integración de las TIC son la ayuda entre iguales, la responsabilidad y la implicación en las tareas. Así, estrategias didácticas como el aprendizaje cooperativo, la búsqueda de información y

las exposiciones ante toda la clase, han puesto de manifiesto que también se utilizan las TIC para mejorar las relaciones personales dentro de las aulas, enseñar valores, enseñar a ser personas y respetar a los demás (Cacheiro-González et al., 2020; Durán, 2018). El trabajo cooperativo, en particular, contribuye al crecimiento moral del alumnado, pues, según Piaget (1932/1984), la autonomía moral “se ejerce sólo dentro de la cooperación” (p. 312).

Los análisis cuantitativos del estudio mostraron una correlación positiva entre el desarrollo moral y el área de seguridad de la competencia digital (factor 4), lo cual nos lleva a plantear la importancia de trabajar la seguridad digital en los niveles de EP, ya que estas cuestiones desarrollan la “conciencia sobre la importancia y las consecuencias de las acciones realizadas en la red” (Gamito et al., 2017a, p.423). En este aspecto se han encontrado algunas limitaciones, constatando que el profesorado tiende a limitar la educación digital a un control externo y a un conjunto de prohibiciones. Es necesario que la escuela proporcione espacios para que los menores tengan la posibilidad de desarrollarse moralmente en el mundo online, del mismo modo que se procura en otros ámbitos de la vida

Las carencias encontradas se deben, según el profesorado, a la falta de formación sobre las cuestiones tratadas. Así, el profesorado, al referirse al uso que los menores hacen de las TIC, hablan de “*problema gordo*”, de que “*hay que ayudarles mucho, luego ellos harán o no*”, pero que “*los profesores creo que no estamos formados en esto y deberíamos estar mucho más formados*”. Esta situación es puesta de manifiesto por Gallego-Arrufat et al. (2019), que muestran a unos profesores que, aunque se preocupan por el tema de la seguridad digital, su nivel de conocimientos, habilidades y prácticas relacionadas con el uso seguro y responsable de Internet es bajo, lo cual dificulta su labor de orientar a los estudiantes para usar internet de modo ético, crítico y responsable. Parece necesario mejorar los programas de formación del profesorado, de modo que este adquiera unas herramientas para trabajar las dimensiones de la competencia digital que más afectan a la esfera moral de las personas.

Junto con el profesorado, la familia juega un papel destacado en la formación del alumnado. Los padres y madres son percibidas como las personas más influyentes en el uso de Internet, son los que enseñan a utilizarlo en mayor medida, en consonancia con los hallazgos de Fernández-Montalvo et al. (2017) y las propuestas de Hernández-Prados et al. (2021). Teniendo en cuenta este lugar destacado que ocupan las familias, sería interesante implicarlas más para fomentar los aspectos éticos y morales del uso de la Internet. De hecho, el profesorado les reclama más control sobre el uso que sus hijos e hijas hacen de la Red o sobre el tiempo que están conectados. La necesidad de mayor control parental que manifestaron los docentes coincide con lo que señalan Caldeiro-Pedreira et al., (2019): “con el fin de frenar en la medida de lo posible tales riesgos y dificultades, se propone la implicación de las familias, ya que es en este contexto donde el aprender tiene un significado importante y especial” (p.100).

Finalmente, las limitaciones del presente estudio en términos de alcance y generalización recomiendan tomar estos resultados con cautela a la vez que animan a seguir profundizando en esta línea de investigación, buscando las relaciones entre la competencia digital y el razonamiento moral mediante la aplicación de un programa de intervención o un estudio de mayor alcance. El objetivo será siempre promover una educación que incluya las dimensiones éticas en el uso de las TIC, de forma que estas promuevan en las jóvenes generaciones una personalidad autónoma. En efecto, la competencia digital se orienta precisamente a preparar al alumnado frente a los riesgos de internet y a capacitarlo para pensar y actuar de forma autónoma y responsable (Fuentes et al., 2019). Esta alfabetización mediática supone así una formación sobre la que se forja la conciencia crítica y que al mismo tiempo los capacita para alcanzar un mayor grado de desarrollo moral.

## REFERENCIAS

- Aguaded, I. y Caldeiro-Pedreira, M. C. (2017). ¿Autonomía o subordinación mediática? La formación de la ciudadanía en el contexto comunicativo reciente. *Diálogos de la Comunicación*, edición 93. <https://hdl.handle.net/2454/33147>
- Ahedo, J., Gozávez, V., & Pérez, C. (2022). Updating the Proposal of “Just Communities” for Democratic Civil Education. *Ramon Llull Journal of Applied Ethics*, 1(13), 53-75.
- Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 6(13), 501-523.
- Batista, M. (2015). Implicaciones éticas del uso de las Tics en estudiantes de educación básica general y media del distrito de Santiago de Veraguas: retos de la formación del sujeto moral en el contexto de las tecnologías. [Tesis doctoral. Universidad Especializada De Las Américas Extensión Universitaria En Veraguas].
- Bonilla, M. y Aguaded, I. (2018). La escuela en la era digital: smartphones, apps y programación en educación primaria y su repercusión en la competencia mediática del alumnado. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 53, 151-163. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.10>
- Brazuelo, F., Gallego-Gil, D.J. y Cacheiro-González, M.L. (2017). Los docentes ante la integración educativa del teléfono móvil en el aula. *Revista de Educación a Distancia*, 52, 1-22. <https://doi.org/10.6018/red/52/6>
- Cacheiro-González, M.L., González-Fernández, R., y López-Gómez, E. (2020). Experiencias, situaciones y recursos para el desarrollo de competencias: una aproximación cualitativa con estudiantes de posgrado. *Texto livre: Linguagen e Tecnologia*, 13(3), 1-24.
- Caldeiro-Pedreira, M. C. y Aguaded, J. I. (2015). Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 9(1), 37-56. <https://doi.org/10.19083/ridu.9.379>
- Caldeiro-Pedreira, M.C. (2014). *Alfabetización comunicativa para el desarrollo de la autonomía moral: estudio de la competencia mediática en los adolescentes de Lugo (Galicia) [tesis*



- doctoral, Universidad de Huelva]. Repositorio institucional de la Universidad de Huelva: <http://hdl.handle.net/10272/9057>
- Caldeiro-Pedreira, M.C., Aguaded, I. y Pérez-Aguaded, A. (2019). Educomunicación y Buenas Prácticas en los Nuevos Escenarios Tecnológicos: Análisis del Caso Gallego (España). *Hamut 'ay*, 6(1), 96-111. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1577>
- Caro, C., Ahedo, J. y Esteban, F. (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: actualidad y prospectiva. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 85-100. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-04>
- Colás-Bravo, P., Conde-Jiménez, J. y Reyes-de Cózar, S. (2017). Competencias digitales del alumnado no universitario. *RELATEC*, 16(1), 7-20. <https://doi:10.17398/1695-288X.16.1.7>
- Domínguez, M., López-Gómez, E. y Cacheiro-González, ML (Coords.). (2021). *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias*. Dykinson.
- Durán, J.F. y Gallego, D.J. (2016). Estrategias didácticas con TIC. En M.L. Cacheiro, C. Sánchez y J.M. González (coords.), *Recursos tecnológicos en contextos educativos* (pp. 74- 106). UNED.
- Evangelio, C., Rodriguez-Gonzalez, P., Fernandez-Rio, J., & Gonzalez-Villora, S. (2022). Cyberbullying in elementary and middle school students: A systematic review. *Computers & Education*, 176, 104356.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva Vélez, A., Irazábal Zuazua, I. y López-Goñi, J. J. (2017). Efectividad de un programa de alfabetización digital para estudiantes de Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 29 (1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1269501>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://doi:10.2788/52966>
- Fuentes, J. L. y Valero, J. (2023). Nuevas virtudes digitales o virtudes para el contexto digital: ¿es necesaria una nueva educación del carácter? *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 123-141. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-07>
- Fuentes, J. L., Caro, C., y Esteban, F. (2015). *Vivir en internet: retos y reflexiones para la educación*. Síntesis.
- Fuentes, J. L., Conesa, M. D., López-Gómez, E. y Ruiz-Corbella, M. (2019). *Ética para la excelencia educativa*. Síntesis.
- Gallego-Arrufat, M. J., Torres-Hernández, N. y Pessoa, T. (2019). Competencia de futuros docentes en el área de seguridad digital. *Comunicar*, 27(61), 57-67. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-05>
- Gamito, R., Aristizabal, P. y Olasolo, M. (2017). La necesidad de trabajar los riesgos de Internet en el aula. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 409-426. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/48740>
- García-Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9-22. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- García-Gutiérrez, J. (2013). Aproximación ética a la competencia digital. Los niveles de uso y sentido en ámbitos educativos virtuales. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 14(3), 121-145. [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/11354/11771](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/11354/11771)

- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 1, 74-83.
- Hernández-Prados, M<sup>a</sup>.A., López, P., y Gamboa, G. (2021). Análisis documental sobre los riesgos y las posibilidades de internet para los menores. Pautas educativas dirigidas a familias. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 9-22. <https://doi.org/10.6018/riite.430341>
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., Power F. C. y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa Editorial.
- Lazarte, A. M<sup>a</sup>. (2005). Más allá de una "comunidad escolar justa". *Estudios Sobre Educación*, 8, 135-144.
- Linde, A. (2009). La educación moral según Lawrence Köhlberg: una utopía realizable. *Revista Praxis Filosófica*, 28, 7-22.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp.6986 a 7003.
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A. y Fandos-Igado, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar*, 49, 71-80. <http://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-07>
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. (N. Vidal, trad.). Ediciones Martínez Roca (original publicado en 1932).
- Quero, M. y López-Gómez, E. (2012). Tratamiento didáctico de la competencia digital. En Domínguez, M.C. & García, P. (Eds.). *Tratamiento didáctico de las competencias básicas* (p. 385-419). Madrid: Editorial Universitas.
- Rest, J. (1979). *Revised Manual for de Defining Issues Test*. Minneapolis University Press.
- Romero-Rodríguez, J., Kopecký, K., García-Gonzalez, A. & Gomez-García, G. (2022) Sharing images or videos or minor online: validation of the Sharenting Evaluation Scale (SES). *Children and Youth Services Review*, 136, 106396.
- Ruiz-Corbella, M., García, M. y Diestro-Fernández, A. (2012). Competencia digital: la brecha entre lo que hay y lo que debería haber. En L. García-Aretio (ed.), *Sociedad del Conocimiento y Educación* (pp.285-292). UNED.
- Sahu, M., Gandhi, S., & Sharma, M. K. (2019). Mobile phone addiction among children and adolescents: A systematic review. *Journal of Addictions Nursing*, 30(4), 261-268.
- Verdú-Pina, M., Lázaro-Cantabrana, J. L., Grimalt-Álvaro, C., & Usart, M. (2023). El concepto de competencia digital docente: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1-13.

### ANEXO I. Variables de estudio a través del cuestionario por bloques e ítems

Bloque	Ítems
<b>Información demográfica</b>	Sexo
	Edad
	Centro en el que estudia
<b>Utilización de las TIC en la vida personal: frecuencia y tipo de actividades</b>	Uso del móvil
	Uso de la Tablet
	Uso del ordenador/portátil
	Uso del e-book
	Uso de la consola
	Uso del reloj inteligente
	Buscar información para enterarme de algo
	Buscar información para realizar deberes
	Realizar los deberes o trabajos
	Escuchar música
	Ver vídeos
	Chatear o hablar por WhatsApp
	Comprar por Internet
	Subir fotos a Instagram
	Leer o enviar correos electrónicos
	Hablar por teléfono
Persona que se considera más influyente en el aprendizaje de uso de Internet	
<b>Competencia digital autopercebida</b>	Nivel medio de competencia digital autopercebida (SUMS)
	Nivel medio de competencia digital autopercebida por categorías (SUMS ordinal)
	Habilidades básicas de conocimiento y manejo del ordenador y de Internet.
	Participación y colaboración a través de la red
	Creación de recursos y contenidos, y conocimiento de los recursos para el aprendizaje
	Conciencia digital y seguridad en la red
	Integración del ordenador como herramienta mediadora que se privilegia frente a otros recursos
	Aspectos éticos e inmersión en la cultura digital
	Acceso y uso de las plataformas digitales
<b>Razonamiento moral</b>	Nivel de desarrollo moral
	Estadio de desarrollo moral
	Índice P de pensamiento postconvencional

