



**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
FACULTAD DE MEDICINA**

**“ EXPLORACIÓN DEL NIVEL DE DESARROLLO MORAL DE LOS ALUMNOS DE  
1er y 5to AÑO DE LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE  
CHILE A MODO DE DIAGNÓSTICO PARA ORIENTAR LA ENSEÑANZA DE LA  
BIOÉTICA.”**

**NICOLÁS ANDRÉS RIVEROS RECINE**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAGÍSTER EN BIOÉTICA**

**PROFESORA PATROCINANTE: LUZ BASCUÑÁN RODRÍGUEZ**

**Santiago – Chile**

**2015**

UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE MEDICINA  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES  
ESCUELA DE POSTGRADO

**INFORME DE APROBACIÓN TESIS DE MAGÍSTER**

Se informa a la Comisión de Grados Académicos de la Facultad de Medicina,  
que la Tesis de Magíster presentada por el candidato

**NICOLÁS ANDRÉS RIVEROS RECINE**

**ha sido aprobada por la Comisión Informante de Tesis como  
requisito para optar al Grado de Magíster en Bioética.**

**LUZ BASCUÑÁN RODRÍGUEZ**  
Director de Tesis  
Facultad de Medicina  
Universidad de Chile

**COMISION INFORMANTE DE TESIS**

**Prof. Amneliese Dörr A.**

**Prof. Ricardo Vacarezza Y.**

**Prof. Verónica Aliaga C.**  
Presidente Comisión

***“Si hablo me condeno  
Si me cayo estoy maldito.”***

Jean Valjean al enterarse que van  
a condenar a otra persona en su nombre  
Los Miserables, el musical.  
Basado en “Les Miserables” de Victor Hugo.

***A Marcela, mi amiga y compañera de vida,  
y a mis hijos Andrés y Aníbal, esperando  
que el ejemplo del esfuerzo para lograr un objetivo  
compense las horas que les he quitado  
y que ustedes tan cariñosamente me han entregado,  
con apoyo y amor permanente.***

## **AGRADECIMIENTOS**

- Agradezco a mis padres por haberme entregado lo que soy hoy de la mejor forma: con el ejemplo y mucho cariño.
- Agradezco a mi profesora guía, Luz Bascuñan Rodríguez, quién con su apoyo oportuno y permanente, sabios consejos y correcciones hizo posible la realización de la presente tesis.
- Agradezco a los Profesores Ana María Winkler, Tony Midsuf S.J. y Raúl Villarroel quienes prestaron su cooperación desinteresada como expertos, para poder hacer posible la validación del Cuestionario de Problemas Sociomorales adaptado, entregando no sólo horas de su tiempo sino además dándome el ánimo y motivación para llevar a cabo la tarea.
- Agradezco especialmente a todos los docentes del Magíster en Bioética de la Facultad de Filosofía y Humanidades por haberme abierto la puerta a un mundo nuevo enseñándome, con la paciencia y cariño del docente verdadero, a entusiasmarme por el maravilloso mundo de la filosofía.
- Agradezco a las autoridades de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile por haberme permitido dedicar dos años de mi vida académica para formarme en el campo de la Bioética.
- Agradezco al excelente grupo de compañeros con los que compartí el magíster que con el tiempo se fueron transformando en un nuevo grupo de amigos.
- Agradezco a todas aquellas personas que hicieron posible la realización de esta tesis.

## ÍNDICE

	Página
- RESUMEN	7
- ABSTRACT	9
- I MARCO TEÓRICO	
- 1) Introducción	11
- 2) Desarrollo	
- 2.1 Fundamentos Generales.	12
- 2.2 Fundamentos teóricos específicos de Kohlberg.	16
- 2.3 Niveles y estadios de desarrollo moral según Kohlberg.	
- 2.3.1 Niveles de desarrollo moral.	20
- 2.3.2 Estadios de desarrollo moral.	22
- 2.4 Críticas a la teoría de Kohlberg.	27
- 2.5 Metodología de Kohlberg.	35
- 2.6 Aproximación “Neo – Kohlbergiana” de James Rest.	37
- 2.7 Experiencia y resultados de la aplicación del D.I.T. en estudiantes del área de la salud.	41
- II OBJETIVOS	
- 1) General.	44
- 2) Específicos.	44
- III METODOLOGÍA	
- 1) Definición conceptual de la variable.	45
- 2) Definición operacional de la variable.	45
- 3) Procedimiento de obtención de datos.	52
- 4) Descripción de la muestra.	53
- IV RESULTADOS	57
- V DISCUSIÓN	
- 1) Observaciones generales.	63
- 2) Cuestionario de Problemas Sociomorales adaptado	64
- 3) Descripción de los estadios de desarrollo moral de los alumnos de 1er y 5to año.	66
- 4) Examen de la relación del nivel de desarrollo moral de los alumnos de 1er y 5to año con las variables género, estudios universitarios previos y ocupación de los padres.	70

- 5) Propuestas de pautas de orientación en la enseñanza en bioética para la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile.	74
- VI CONCLUSIONES	80
- VII BIBLIOGRAFÍA	85
- ANEXOS	
1) Anexo 1: Cuestionario de Problemas Sociomorales.	91
2) Anexo 2: Cuestionario de Problemas Sociomorales adaptado.	108
3) Anexo 3: Consentimiento informado.	124
4) Anexo 4: Hoja de Corrección del cuestionario.	127

## **RESUMEN**

El aprendizaje de la odontología como disciplina, al igual que cualquier profesión del área de la salud, es un proceso complejo que demanda cada vez mayor dedicación y especificidad debido a los avances técnicos y científicos. A esto debemos sumar que desde las etapas tempranas de su formación los estudiantes se ven enfrentados a problemas y dilemas éticos que deben estar capacitados para resolverlos. Es por ello que adquirir las competencias técnicas debe ser parte de una formación integral que también fomente y desarrolle las competencias en el ámbito moral. Así como en los cursos de formación de fundamentos y técnicas de la odontología se debe realizar una evaluación de los conocimientos y habilidades iniciales de los alumnos, para poder luego evaluar las competencias adquiridas, se debiese hacer lo mismo para los cursos de ética y bioética. Es así que se planteó el problema de explorar los niveles de desarrollo moral de los alumnos de 1er y 5to año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile, a modo de diagnóstico para orientar la enseñanza de la bioética.

Basándose en la teoría cónnito evolutiva de desarrollo moral de Kohlberg y su discípulo Rest, se utilizó su instrumento de medición, D.I.T., traducido por Pérez – Delgado. Este fue adaptado y validado, dándole pertinencia al contexto cultural chileno por medio del juicio de expertos, obteniendo, como parte de la metodología, el Cuestionario de Problemas Sociomorales adaptado, con consistencia interna y altamente confiable (Alfa de Cronbach de 0.85).

El uso del cuestionario permitió concluir en la presente investigación que la actual malla curricular de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile produce una detención del desarrollo moral de los estudiantes, favoreciendo la permanencia en un nivel convencional de razonamiento moral. Situaciones similares se describen en la literatura internacional en relación a carreras del área de la salud, ya que lo normal en otras profesiones es que el nivel de desarrollo moral acompaña el desarrollo académico, siendo directamente proporcional. Se hace un análisis de las posibles causas.

Asimismo los resultados del cuestionario nos permitió identificar que en los alumnos de 1er año había una tendencia antisistema o de disconformidad contra el orden establecido, puntuación A del Cuestionario, la que desaparece en 5to año.

Se analizó la variable género y desarrollo moral observando que las mujeres tenían mayor tendencia a alcanzar estadios de desarrollo moral mayores. En el caso de los hombres se observó una tendencia a responder el cuestionario sin comprenderlo o bien en base a las apariencias, puntuación M del Cuestionario.

También se analizaron las variables de haber tenidos estudios universitarios previos y la ocupación de los padres con el desarrollo moral, no encontrando diferencias significativas.

De manera de orientar el proceso de innovación curricular que está realizando actualmente la Facultad de Odontología, se presenta una revisión de los estudios realizados para la mejor entrega de los cursos de ética y bioética. Se comparan los resultados del presente estudio con las causas dadas por otros autores, de manera que los alumnos continúen su desarrollo moral a niveles más altos, de acuerdo y en línea con su desarrollo académico. De esta forma se contribuye a la formación de un odontólogo con un fuerte compromiso social, lo cual involucra que se interese por los temas valóricos que influyen en su formación profesional y personal.

## **ABSTRACT**

The learning of dentistry, like any other profession in the health area, is a complex process that demands ever-growing dedication and specificity due to the current technical and scientific developments of our time. We need also add that since the early stages of their education; students are confronted with ethical problems and dilemmas, which they need to be able to resolve. It's because of this that the acquiring of technical abilities needs to be part of an integral process of education that also encourages and develops moral proficiency. Just as in the courses that teach the fundamental knowledge and technique of dentistry, where an evaluation is needed to ascertain the initial ability of the students; the same must be done for courses on ethics and bioethics. This motivated the idea of exploring the levels of moral development in students of 1<sup>st</sup> and 5<sup>th</sup> year in the Faculty of Dentistry of Universidad de Chile, as a diagnosis for the orientation of future bioethics educational programs.

With the basis being Kohlbergs', and his disciple Rests, cognitive evolutionary theory of moral development, the measuring instrument used was the D.I.T, translated by Pérez – Delgado. This instrument was adapted and validated, providing it with relevance in the current Chilean cultural context by experts; and obtaining, as part of the methodology used, the socio-moral problems adapted questionnaire, with internal consistency and high reliability (0.85 Cronbachs' alpha).

After applying the questionnaire, we can conclude from the present investigation that the current curricular program of the Faculty of Dentistry of Universidad de Chile creates a break in the students' moral development, favouring the last to maintain in a conventional level of moral reasoning. Similar situations are described by international literature concerning various healthcare related careers, considering that in other careers, the level of moral development is intertwined with that of academic development, these two being directly proportional. An analysis of the possible causes is provided.

Moreover, the results of the questionnaire allowed us to identify that 1<sup>st</sup> year students present an antisystem tendency and a disconformity with the established order, A score in the questionnaire, which was not present on 5<sup>th</sup> year students.

The gender variable of moral development was also analysed, showing that women had a higher tendency of obtaining higher levels of moral development. Men tended to respond the questionnaire without fully understanding it or basing their choices on appearances, M score in the questionnaire.

Variables such as having previous university studies, and the occupation of the parents were also analysed accordingly, finding no meaningful differences in moral development.

In order to guide the process of curricular innovation that the Faculty of Dentistry is currently undergoing, we present a review of these studies to improve the imparting of bioethics courses in this new program. We compare the results of the present study with causes presented by other authors, so that students can continue their moral development into higher levels, in accordance with their academic development. This way we can contribute to the making of a dentist with a strong social commitment, which involves interest in moral issues that affect his/her education as a professional and as a person.

## I. MARCO TEÓRICO

### **1. INTRODUCCIÓN:**

Los aspectos morales del comportamiento humano siempre han sido de interés y de debate entre individuos e instituciones. Este tema ha sido abordado primero por la filosofía y la religión, para luego llevarlo a la educación tanto en su evolución como en su práctica, en la mayoría de los casos dejándolo en el ámbito de reflexión filosófica. Con el surgimiento de la Bioética, como una ética aplicada es que este tema se vuelve relevante, siendo de interés poder conocer los niveles de desarrollo moral de los profesionales del salud, tanto en su práctica como en su formación y así como explorar como se comportan estos niveles en el tiempo de quienes van a estar involucrados en el trato de pacientes, como de quienes los forman.

Uno de los intentos de traer el desarrollo moral al empirismo, de manera que pueda ser evaluado y medido, acercándolo a la objetividad científica fue el realizado por el psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg (1927 – 1987), quien desarrolló su carrera académica e investigaciones en la Universidad de Harvard, y es considerado como una de las figuras más importantes en el campo de la psicología moral en la actualidad (1,3,4). Este autor creó una metodología que nos permite determinar, mediante la observación empírica y de las conexiones lógicas en las ideas, el nivel de desarrollo moral de los individuos, según el análisis de las respuestas dadas a la formulación de dilemas morales hipotéticos (2).

Se expondrán en el presente marco teórico las etapas del desarrollo moral, y de sus estadios correspondientes, propuestas por Kohlberg, comenzando con sus fundamentos teóricos generales, explicando su origen en los postulados de Piaget y en la teoría cognitivo - evolutiva . Luego se abordarán los fundamentos específicos de cómo se definieron los niveles y estadios propuestos en esta teoría para, a continuación, desarrollar y explicar los valores, razones y perspectivas sociales presentes en cada uno de ellos. Se presentarán, además, dos de las principales críticas que ha sufrido esta teoría: la omisión, o no consideración, de las diferencias

de género y la pretensión de universalidad del desarrollo moral. Se abordarán los argumentos presentados por los diferentes autores y las réplicas y respuestas de Kohlberg y sus seguidores. Se explicará la metodología para la determinación de estos estadios, propuesta por Kohlberg, y como el autor los fue adaptando en el tiempo, de acuerdo a sus observaciones y hallazgos.

Se estudiarán especialmente los fundamentos de las ideas de su discípulo, el psicólogo James Rest, de la Universidad de Minnesota, Estados Unidos, en cuanto a la evolución de la teoría original y de su metodología para la determinación del desarrollo moral. Se explicará las nuevas propuestas hechas por este autor en donde la acción moral no solamente estaría determinada por el juicio moral y la modificación de estadios morales rígidos a esquemas morales más flexibles. Se presentará el instrumento "Defining Issues Test" (D.I.T.), para determinar el desarrollo moral, el que será utilizado en este estudio.

Se hará, luego, una revisión de los hallazgos en diferentes países, al aplicar este test para determinar los niveles de desarrollo moral en profesionales de la salud. Luego fundamentar la relevancia de disponer un instrumento de medición adaptado que nos permita conocer cuál es la realidad de nuestro país, en este caso específico en estudiantes de Odontología de la Universidad de Chile, para en una primera etapa tener un diagnóstico y luego poder conocer su evolución y efecto sobre las competencias éticas al poder evaluar en forma más objetiva los cursos de formación en bioética.

## **- 2.DESARROLLO:**

### **- 2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS GENERALES:**

En el intento de estudiar y comprender los aspectos del comportamiento moral se han propuesto y utilizado diferentes orientaciones, las que enfatizan una variedad de facetas y factores determinantes de la moralidad. De estas, podemos identificar tres que son las más utilizadas: el enfoque psicoanalítico, la teoría de aprendizaje y

el enfoque cognitivo - evolutivo (1-4). De ellas desarrollaremos la última por ser la que origina la teoría que se analiza en el presente trabajo.

Es aquí que encontramos los fundamentos de la teoría de Kohlberg, específicamente en la teoría de desarrollo cognoscitivo de Piaget, la que es descrita en especial en su libro *El Criterio moral en el niño*, publicado originalmente en 1932 (1,3-7). Esta teoría propone que los niños evolucionan a través de cuatro etapas de razonamiento progresivamente abstracto, de acuerdo a la misma secuencia, independiente de sus experiencias particulares, su familia y su cultura (1-3). En relación al desarrollo, Piaget propone la existencia de dos grandes etapas: la etapa *heterónoma* o realismo moral, y la etapa *autónoma* o de independencia moral (1-4,6). Siguiendo a Kant, consideró la moralidad como un respeto a las reglas y finalmente a las personas que originan las reglas, la que se funda en la moral propiamente dicha, diferente a la regulación fundada en las costumbres y en la autoridad (2-6). Formuló un primer tipo que era el de respeto unilateral hacia los padres u otras autoridades y las reglas por ellos impuestas, como dice Kohlberg sobre Piaget: “Una mezcla sui generis de afecto y miedo o respeto.” (2, p 601). El segundo tipo era el del respeto mutuo entre compañeros o iguales, y de respeto por las reglas que guiaban su interacción (2,4). A partir de esto se desarrolló el punto central de la postura cognitivo – evolutiva de Piaget (1947) que es la “teoría de los estadios de razonamiento lógico”. Esta postula que después de que el niño aprende a hablar, se dan tres grandes estadios evolutivos de razonamiento: el intuitivo, el operatorio concreto y el operatorio formal (2). Aproximadamente a los 6 años los niños entran dentro del estadio de pensamiento lógico concreto; entonces pueden hacer deducciones lógicas, clasificar cosas y utilizar relaciones cuantitativas sobre cosas concretas. Al llegar a la adolescencia muchos, pero no todos los individuos, pasan al estadio de operaciones formales, en donde ya se puede razonar en forma abstracta. Este estadio permite considerar múltiples posibilidades, las relaciones de los elementos de un sistema, formar hipótesis, deducir conclusiones de las hipótesis, probarlas y examinarlas con la realidad. Es posible que muchos adolescentes y adultos alcancen este estadio en forma parcial, al no ser capaces de considerar todas las posibilidades y de formar hipótesis abstractas (2).

En el enfoque cognitivo – evolutivo los estadios tiene las siguientes características generales, descritas por Barra citando a O’Connor (1), las que son importantes de nombrar ya que, serán los fundamentos de la propuesta de Kohlberg (1-4):

1. Los estadios denotan diferencias cualitativas dentro de la forma de pensar o de resolver los problemas de los niños a diferentes edades.

2. Estos diferentes modos de pensamiento forman una secuencia invariante o curso en el desarrollo individual. Los factores culturales pueden acelerar, retardar o detener el desarrollo pero, no pueden cambiar su secuencia.

3. Cada uno de estos diferentes y secuenciales modos de pensar forman un todo estructurado que, como veremos más adelante, se refiere a una organización del pensamiento. Por ejemplo, es cuando Piaget nos dice que en el nivel de operaciones concretas, el niño tiene la tendencia natural a afirmar que un objeto es el mismo con las mismas características, a pesar de la distancia o de los cambios de perspectiva (3).

4. Los estadios cognitivos son integraciones jerárquicas, es decir van en un orden creciente, diferenciados e integrados para completar finalmente una función común. Esto quiere decir que los estadios superiores “reintegran” los estadios inferiores. Por ejemplo, el pensamiento operacional formal contiene todas las características estructurales del pensamiento operacional concreto pero a un nivel de organización nuevo. El pensamiento operacional concreto no desaparece cuando surge el pensamiento formal, sino que continúa usándose en situaciones concretas cuando procede, o cuando los esfuerzos por soluciones a través del pensamiento formal han fracasado. Se da, sin embargo, una preferencia jerárquica del individuo a optar por una solución de un problema al nivel más alto al que ellos pueden acceder (2).

Lo anterior significa que los estadios aparecen secuencialmente y de manera uniforme. En palabras de Kohlberg: “El concepto de estadios implica un orden o secuencia invariante de desarrollo. Los factores culturales y ambientales o la capacidad mental innata puede hacer que un niño alcance un estadio dado en un tiempo muy anterior al de otro niño. Sin embargo, todos los niños deben pasar por el

mismo orden de pasos, independiente del entorno de aprendizaje o de la falta de aprendizaje.” (2, p. 59). Este es un punto interesante de insistir, ya que la vía cognoscitiva – evolutiva no es una teoría de aprendizaje, por el cual ocurren cambios de conducta, los que pueden ser reversibles. Aquí los cambios que ocurren son irreversibles, progresivos y universales, de acuerdo a los postulados de Piaget (2-4).

Si bien Kohlberg reconoce y acepta la importante influencia de Piaget, en cuya tipología basó su tesis doctoral, nos habla no de una teoría si no de una “vía etiquetada cognitivo – evolutiva”. Con esto se refiere a un conjunto de supuestos y estrategias de investigación comunes y una variedad de teorías específicas del desarrollo social y cognitivo, y que incluyen la teorías de J. M. Baldwin (1906), J. Dewey (1930), G. H. Mead (1934), Loevinger (1966), junto con las de Piaget (1948)(2). Todos estos autores formularon teorías buscando definir estadios o incluso los tipos evolutivos como “totalidades estructuradas” o modelos de consistencia en la respuesta de juicio moral (2). Como expresa Kohlberg, citando a Baldwin: “Se definen como cognitivas las teorías que requieren un proceso representativo o codificador que interviene entre el estímulo y la respuesta.” (2, p.50). Es decir, es donde se debe producir un cambio en *estructura mental* más que un cambio de conducta o aprendizaje. Entendiendo como *estructura mental*, o estructura cognoscitiva, a reglas para procesar información o comentar hechos experimentados, de acuerdo a las características generales de forma, modelo u organización de respuestas, donde conocimiento significa relacionar acontecimientos u ordenarlos, y este relacionar es un proceso activo de conexión. Donde, además el proceso de relacionar acontecimientos particulares depende de anteriores formas generales de relacionar, desarrolladas por el organismo; las que se les llama “categorías de experiencia”(2).

Una segunda observación de Kohlberg nos habla que las teorías cognitivo - evolutivas son “interaccionistas”, es decir, que la *estructura mental* básica, a la que hacemos referencia anteriormente, es el producto de una modelación de la interacción del organismo y el entorno, más que a modelos innatos . Esta interacción lleva a : “estadios cognitivos que representan las transformaciones de simples tempranas estructuras cognitivas cuando se aplican al mundo exterior y se

acomodan o reestructuran por el mundo exterior en el proceso de hacer referencia a él.” (2, p.54).

A esto es lo que hace referencia Piaget, en lo que es posible sea su contribución más importante en psicología moral, cuando hace la distinción entre lo que podríamos llamar la moral convencional y una moral derivada de un código racional: “Por *moral convencional* se entiende simplemente el hecho de hacer lo acostumbrado, o lo que se nos dice que hagamos. Si se pide una justificación para la observancia de una regla en particular, el individuo apela a la autoridad o a lo que las otras personas hacen o dicen que es correcto. Pero no se plantea de ordinario la cuestión de la validez de tal código. Se entiende, a su vez, por *código moral racional* aquel que el individuo acepta fundado en razones, que percibe que podría ser de otro modo, y lo aplica con mayor reflexión.”(4, pp. 52-3).

Esta formulación de Piaget, más las otras consideraciones mencionadas anteriormente son la base utilizada por Kohlberg para realizar su tesis doctoral en 1958, en la que concluye: “que aunque la tipología de Piaget sugería algunos aspectos o dimensiones de juicio moral relacionados con la edad y el desarrollo cognitivo, no definían los estadios o incluso los tipos evolutivos como “totalidades estructuradas” o modelos de consistencia de la respuesta de juicio moral.”(2, p.604). Es decir que la madurez moral no se conseguía con el “*estadio piagetano*” de autonomía moral (1).Esto impulsó a Kohlberg a investigar y reflexionar, para desarrollar una metodología empírica, la que le permitió elaborar un esquema de desarrollo moral en 3 niveles, subdividido en 2 estadios cada uno, donde las etapas de desarrollo moral de Piaget correspondían sólo al primer nivel y dos primeros estadios, de los que pasaremos a revisar junto con sus fundamentos teóricos específicos (1,4).

## **- 2.2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS ESPECÍFICOS DE KOHLBERG:**

Aquí se tratará la especial contribución de Kohlberg a la psicología moral, al aplicar el esquema de desarrollo en estadios que elaboró Piaget para estudiar el pensamiento, el cual fue analizado anteriormente, al estudio de cómo evoluciona el

juicio moral del individuo: "... el ejercicio de la moral no se limita a raros momentos en la vida, es integrante del proceso de pensamiento que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria."<sup>1</sup>(1, p.9).

Lo esencial de la teoría de Kohlberg es sostener que: "puesto que el razonamiento moral es claramente un razonamiento, el razonamiento moral avanzado se basa en un razonamiento lógico avanzado." (2, p.186). Esto va a determinar entonces que existiría un paralelismo entre el estadio lógico o de pensamiento de un individuo y su estadio moral (1-6,8-10). Es importante dejar en claro que aunque el desarrollo lógico es una condición necesaria para el desarrollo moral, no es sin embargo suficiente. Se ha demostrado que muchos individuos están en un estadio de desarrollo lógico más alto que el paralelo de su estadio moral, pero nadie está en un estadio moral más alto que su estadio lógico (2). Expresado de otra forma por Barra: "Sin embargo, aunque el desarrollo cognitivo es una condición necesaria para el desarrollo moral, no es una condición suficiente, ya que muchos individuos se encuentran en un estadio cognitivo superior al que correspondería a su estadio moral."(1, p.16).

El modelo de Kohlberg supone que a diario no necesitamos pasar de la acción al discurso para justificar la preferencia por unos valores sobre otros, pero sí en caso de que aparezca un conflicto, y nuestra elección se vea cuestionada, es donde nos vemos obligados a razonar. Este razonamiento previo a tomar una acción exige un cambio de actitud del individuo, ya que por ejemplo, un niño pequeño no puede realizarlo, y generalmente necesita ayuda para hacerlo. Es por ello que la moralidad no es el resultado de procesos inconscientes o de un aprendizaje social, ya que no sería constante y, además de variable y reversible en el actuar del individuo. Como lo expresa Pérez – Delgado y otros: "El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que, en situación de conflicto, nos permite, reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Sobre lo moral también se puede razonar y preferir."(4, p.58).

Junto a este desarrollo cognitivo que va a determinar el desarrollo moral debemos también considerar el llamado *desarrollo social o perspectiva socio moral*

---

<sup>1</sup> Esta misma cita aparece en (3, p.47)

que se refiere al punto de vista que el individuo toma al definir los hechos sociales y los valores socio morales o “deberes”(2). También se define como: “a la capacidad de asumir roles. Para vivir en familia, en la escuela, etc...., el niño ha de ir aprendiendo a asumir roles diferentes, y ello le enseña a ponerse en lugar de el otro.”(4, p.59). O como lo expresan Hersh, Reimer y Paolitto: “La capacidad de reaccionar ante el otro como ante alguien como uno mismo y reaccionar ante la conducta de él mismo en el rol de el otro.”(3, p.48). Esta capacidad de asumir roles supone ya un desarrollo en la percepción o perspectiva social, donde el individuo ve a los otros, es capaz de interpretar sus sentimientos y pensamientos y de ponerse en el lugar de el otro<sup>2</sup>. Esto, como habilidad social, ocurre en forma gradual aproximadamente de los seis años, probando ser un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral (3). El desarrollo cognitivo, o pensamiento lógico, tiene prioridad cronológica sobre el razonamiento moral. De hecho entre el pensamiento lógico y el pensamiento moral, en ese orden, está la perspectiva social de los pensamientos y razonamientos de los otros, asumiendo el rol o la perspectiva social de el otro. Se debe mencionar que existe una relación de correspondencia entre los niveles de desarrollo moral y los tres grandes niveles de juicio moral, que veremos más adelante (1-5,7-10,12).

Se debe considerar en las perspectivas sociales la diferenciación entre la percepción del hecho social, toma de rol, y la percepción de lo justo o bueno, juicio moral. Es aquí que Kohlberg nos presenta las posibles estrategias de decisión, centrándose en las cuatro orientaciones morales universales que se dan en cualquier situación social. Estas son (2):

- *Orden normativo*: Orientación hacia normas prescritas y roles de orden moral o social, donde la toma de decisiones se hacen según *la regla*.
- *Consecuencia de utilidad*: se orienta en relación a las consecuencias de bienestar, para uno y los que lo rodean.
- *Justicia*: Están orientados a las relaciones de libertad, igualdad, reciprocidad y acuerdo entre las personas.

---

<sup>2</sup> Se volverá sobre este punto cuando se trate las controversias a las teorías de Kohlberg en relación al otro generalizado y al otro concreto.

- *El yo ideal*: Orientado hacia la imagen de buena persona o “el yo bueno”.

Estas estrategias estarían en relación a los elementos utilizados para definir lo moral, hay quienes le dan importancia al concepto de la norma y respeto a las normas (Kant, Durkheim, Piaget)(6,8). Otros, como los utilitaristas, se basan en la cantidad de bienestar que pueden producir (Mill, Dewey), o bien que identifican la moralidad con un ser moral idealizado (2).

En el caso de Kohlberg es importante mencionar que se declara seguidor de Rawls , tanto en identificar la moralidad con la justicia, como en su formulación de los principios (2-8). Para ambos es un proceso en espiral para alcanzar un “equilibrio reflexivo” cuando hay discrepancias entre el principio y nuestras intuiciones sobre la acción correcta y, de esta forma: “podemos o bien reformular el principio o bien decidir que nuestra intuición moral estaba en un error.” (2, p.297)<sup>3</sup>. Reafirmando este punto Benhabib agrega: “El velo de la ignorancia rawlsiano, a juicio de Kohlberg, no sólo ejemplifica la idea formalista de la universalidad sino también la de la reversibilidad perfecta.”(12, p.184). De las orientaciones morales nombradas, según el autor, la que sería la estructura esencial de la moralidad es la justicia, ya que hace referencia a las cuatro orientaciones: “El sentido de justicia de una persona es lo es que más distintivo y fundamentalmente moral. Uno puede actuar moralmente y cuestionarse las normas, se puede actuar moralmente y cuestionarse el bien mayor, pero no puede actuar moralmente y cuestionarse la necesidad de justicia.” (2, p.197). Esto lo justifica el autor explicando que la parte central de la justicia es la distribución de los derechos y de los deberes regulados por conceptos de igualdad y reciprocidad, agrega: “La justicia es la lógica normativa, el equilibrio de las acciones y las relaciones sociales.”(2 p197). Como menciona Habermas, citando a Kohlberg: “Él encuentra también en la teoría de Rawls la intuición fundamental de que las normas válidas debieran contar con la aprobación universal: “Una solución justa a un dilema moral es una solución aceptable para todas las partes; cada parte es libre e igual y nadie puede suponer que sepa de antemano qué función adoptará en la situación

---

<sup>3</sup> Es interesante observar como Kohlberg vuelve a Rawls permanentemente tanto al fundamentar como al defender, ante los críticos su teoría de desarrollo moral, declarándose permanentemente seguidor de éste.

(problemática).”(7, pp.46-7). Esto, como veremos más adelante, se transformará en una de las principales críticas de Gilligan y de otros autores.

### - 2.3. NIVELES Y ESTADIOS DE DESARROLLO MORAL SEGÚN KOHLBERG:

Los niveles de desarrollo moral según Kohlberg son tres, los que se subdividen en 2 estadios cada uno. Para la mejor comprensión de los postulados se explicarán primero los tres niveles.

#### - 2.3.1. Niveles de desarrollo moral:

Los niveles, o también llamados etapas, de desarrollo moral representan perspectivas distintas que la persona puede adoptar en relación a las normas morales de la sociedad. Estos se agrupan en: “tres tipos diferentes de relación entre el sujeto, las normas y las expectativas de la sociedad.”(1, p.10). Estos tres niveles, siguiendo la idea anterior, están definidos por el término *convencional* que según Kohlberg: “significa conformidad y mantenimiento de las normas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad.” (2, p.187). Según esto se definieron los tres niveles de la siguiente manera (1-5,7-10):

- **Nivel preconvencional:** Aquí se enfoca los problemas morales desde la perspectiva de los intereses concretos del individuo que participa, y de las consecuencias concretas con que se enfrentó al decidir sobre una acción particular. Las normas y las expectativas de la sociedad son algo externo al sujeto, y en muchos casos no las ha llegado a entender (3,5). El punto de partida del juicio moral son las necesidades personales o del yo (1). Este es el nivel de la mayoría de los niños menores de 9 años, de algunos adolescentes y, de muchos adolescentes y adultos delincuentes (2).

- **Nivel convencional:** El foco de los problemas morales en este caso es desde la perspectiva de la sociedad o de los grupos más próximos, tomando en cuenta lo que el grupo o la sociedad espera del individuo, como miembro que tiene un rol determinado (1). El sujeto se identifica con la sociedad sometiéndose a sus reglas, y defendiéndolas justamente porque son reglas, expectativas o convenciones de la sociedad, ya que esto preserva nuestra propia imagen y el buen funcionamiento de la colectividad (3,5). El punto de partida del juicio moral son las reglas determinadas por el grupo. Este es el nivel de la mayoría de los adultos de nuestra sociedad y de otras sociedades (2).

- **Nivel posconvencional:** Este nivel es también llamado de principios, se enfoca en los problemas morales desde una perspectiva superior o anterior a la sociedad. El sujeto se distancia de las normas y expectativas ajenas y define principios morales y valores, auto escogidos, que tienen validez y aplicación más allá de la autoridad de personas, grupos o de la sociedad en general, y más allá de la identificación del individuo con tales personas o grupos (1). Si bien acepta y entiende en sentido general las normas de la sociedad, esto va a depender de que éstas se basen en principios morales generales como el respeto a la vida, la dignidad de las personas, o los derechos humanos. Si estos principios personales entran en conflicto con las normas de la sociedad o el grupo, el individuo actuará en base a ellos más que por convenciones sociales (3,5). Aquí el punto de partida del juicio moral son los principios que deben ser la base y el fundamento de las reglas sociales. Las personas que han concebido o de hecho han comenzado sociedades utópicas o revolucionarias han empleado esta perspectiva, por ejemplo, los profetas bíblicos, los fundadores de los Estados Unidos, los escritos de Karl Marx (3). Este nivel es alcanzado por una minoría de adultos y normalmente después de los 20 años (2).

Para comprender más claramente lo antes expuesto, Hersh, Reimer y Paolitto, sugieren realizar un paralelismo entre el desarrollo moral y el desarrollo cognitivo, mencionado anteriormente con Piaget. Por ejemplo: “Esto sugiere que su razonamiento moral se basa en el nivel preoperatorio o de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo. Las personas que adoptan la perspectiva convencional

consideran las cuestiones más abstractas de lo que la sociedad esperaría de ellos. Están empleando el razonamiento moral que se basa por lo menos en las primeras operaciones formales. Las personas que adoptan la perspectiva posconvencional, piensan en las categorías puramente formales de lo que sería la mejor solución dados estos principios morales. Emplean un razonamiento basado en operaciones formales avanzadas o consolidadas.”(3, p.58).

### - 2.3.2. Estadios de desarrollo moral:

Cada uno de los tres niveles morales mencionados anteriormente se subdividen en dos estadios, definidos como: “estructuras cognitivas que determinan las maneras de reunir y procesar información por parte del sujeto.” (5, p.9). También son definidos como: “una manera conciente de pensar sobre un aspecto de la realidad.” (4, p.50). El estadio segundo es una forma más avanzada y organizada de las características de cada nivel (2). En el paso de un estadio o de un nivel a otro resulta fundamental que exista un progreso de la inteligencia y de las operaciones lógicas y, de la perspectiva y conciencia social desde la que somos capaces de percibir lo que está bien y las razones de actuar correctamente. Ya que como se mencionó anteriormente pero dicho de otra forma la inteligencia es un factor necesario pero no suficiente para el desarrollo moral (5).

Previo a definir los estadios creo importante reproducir las palabras de aviso, para abordar y comprender estos, efectuadas por Hersh, Reimer y Paolitto (3, p.54):

1. *Lleva mucho tiempo y esfuerzo comprender los estudios en su particularidad.* Hay que ser pacientes y esperar dificultades en el camino.

2. *Tener cuidado en distinguir forma de contenido.* Ya que la experiencia, de los autores nombrados, al enseñar los estadios les ha mostrado que muchas incomprensiones iniciales resultan que los estudiantes se centran en la descripción del contenido en vez de las diferencias más básicas formales o estructurales entre los estadios.

3. *Las personas no son estadios.* Los autores nos dicen que los estadios son descripciones de “puntos de descanso ideales” (equilibrios) en los caminos del

desarrollo. Las personas, especialmente los jóvenes, es probable que se encuentren en transición entre etapas y que utilicen más de un estadio de razonamiento. Cuando se dice que una persona está en un estadio específico, sólo se quiere decir que el estadio mencionado describe su modo de razonamiento más común sobre temas morales. Por lo tanto no se debe tratar de encasillar a las personas en un estadio prematuramente.

A continuación pasaremos a definir los seis estadios de los tres niveles morales de acuerdo a lo que está bien o valores; la razón para mantener el bien o razones y la perspectiva social. Aquí se presenta una síntesis de las presentaciones realizadas por varios autores (1- 5,8 -10).

**- Nivel I Preconvencional :**

- **Estadio 1:** También llamado de moralidad heterónoma, cuya orientación es de obediencia y castigo.

- Valores: No se rompen las normas sólo por miedo al castigo, obedecer por obedecer, evitando el daño físico a las personas y a la propiedad.

- Razones: Evitar el castigo y la aplicación del poder superior de las autoridades.

- Perspectiva social: El punto de vista es egocéntrico, no reconoce intereses de otros y que estos puedan ser diferentes a los propios, no existiendo la capacidad de relacionar dos puntos de vista. Hay una confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia. Se considera más el aspecto de las consecuencias físicas de la acción que las consecuencias o intereses psicológicos.

- **Estadio 2:** La orientación es de un individualismo con una finalidad instrumental y relativista.

- Valores: Seguir las reglas sólo cuando es por propio interés inmediato, se actúa para satisfacer los propios intereses y necesidades y dejar que los demás hagan lo mismo. Lo correcto también es lo justo, lo que es un intercambio igual, un pacto, un acuerdo, un trato.

- Razones: Satisfacer los propios intereses y necesidades en un mundo donde hay que reconocer que los demás también tienen intereses y necesidades.

- Perspectiva social: La perspectiva es individualista concreta. Distingue los intereses propios de los de la autoridad y de los otros; conciente de que todos tienen intereses y que estos pueden entrar en conflicto, de forma que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto). Integra o relaciona los intereses en conflicto por medio de un intercambio instrumental.

**- Nivel II Convencional:**

- **Estadio 3:** Las expectativas y relaciones de conformidad interpersonales son mutuas.

- Valores: El modo de vivir es de acuerdo a lo esperado en general por la gente, ser el buen hijo, amigo, padre, el “niño bueno”. Ser una buena persona es importante y significa tener preocupación e interés por los demás. Esto significa que se mantienen relaciones mutuas de gratitud, lealtad, respeto y confianza.

- Razones: La necesidad de ser buena persona ante uno mismo y los demás, cuidando de los otros. Aquí se cree en *la Regla de Oro*. Hay un deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoya estas formas de buena conducta.

- Perspectiva social: El individuo se percibe en relación con otros individuos. Aparece una conciencia de sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas que tienen preferencia sobre los intereses individuales. Está la capacidad de ponerse en el lugar de el otro, pero sin la capacidad de ver una perspectiva de un sistema generalizado que defina las normas y reglas.

- **Estadio 4:** Se desarrolla un sistema social de conciencia con una orientación de la ley y el orden.

- Valores: Se debe cumplir con los deberes y obligaciones a los que se ha comprometido el individuo, las leyes se han de cumplir excepto en casos extremos cuando entren en conflicto con otras reglas sociales fijas o establecidas. Está igualmente bien contribuir a la sociedad, al grupo, o a la institución.

- Razones: Lo importante es mantener el funcionamiento del sistema evitando el colapso: “¿qué pasaría si todo el mundo hiciera lo mismo?”. Hay un imperativo de conciencia de cumplir con las obligaciones propuestas por uno mismo, a diferencia del estadio anterior que son las propuestas por la autoridad.

- Perspectiva social: Se hace una distinción entre el punto de vista de la sociedad y los motivos de acuerdo interpersonales. Se asume el punto de vista del sistema que define los roles y reglas, las relaciones interpersonales o individuales se consideran de acuerdo al lugar que ocupan en el sistema.

**- Nivel III Posconvencional o de principios:**

**- Estadio 5:** La orientación es legalista en relación a asumir un contrato social.

- Valores: El individuo es consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones, y que la mayoría de sus valores y reglas son relativos a su grupo. Estas normas relativas se deben mantener en el interés de la imparcialidad y porque son un contrato social. Sin embargo, algunos valores y derechos no relativos, como la vida o la libertad, deben ser mantenidos en cualquier sociedad independiente de la opinión de la mayoría.

- Razones: Hay un sentido de obligación de ajustarse a las normas y leyes por el contrato social por el bien y por la protección de los derechos de todos. Aparece un sentimiento de compromiso, libremente aceptado, con la familia, los amigos, las obligaciones de trabajo, etc. Hay un interés de que las leyes y normas se basen en *cálculos racionales de utilidad*, “lo mejor posible para la mayoría”.

- Perspectiva social: La perspectiva va de una conciencia individual racional de valores y derechos anteriores a los compromisos y contratos sociales, por lo que se habla de una *perspectiva anterior a la sociedad*. Integra perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso. Considera los puntos legales y morales, reconociendo que a veces entran en conflicto y hay dificultad en integrarlos.

**- Estadio 6:** La orientación general es la de los principios éticos universales.

- Valores: Seguir los principios éticos auto escogidos. Las leyes, contratos y acuerdos sociales pasan a ser válidos cuando se fundamentan en tales principios, si la ley los viola se actúa de acuerdo al principio. Estos son los principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

- Razones: Aquí aparece la creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales, y un sentido de compromiso social hacia ellos.

- Perspectiva social: La perspectiva es la del individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tales.

Como se puede deducir de la revisión de los niveles y estadios propuestos por Kohlberg hay muchos elementos que se comparten con la teoría de los estados cognitivos de Piaget expuestos en los fundamentos teóricos anteriormente (1-5):

a) Representan distintos modos cualitativos de pensamiento, más que un aumento de conocimiento. Dos personas en un distinto estadio pueden compartir un valor parecido, pero su modo de pensar sobre el valor será distinto en cualidad. Un adolescente, por ejemplo, puede valorar la amistad porque los amigos cuidan sus intereses y lo ayudan en un problema. Otro adolescente podría valorar los amigos porque se preocupan de él como persona y empatizar con sus problemas. El valor se parece, pero el sentido del valor ha cambiado.

b) Forman una secuencia invariante de desarrollo, con un movimiento siempre hacia adelante. Así como un niño no puede alcanzar el estadio de las operaciones concretas sin pasar por el pensamiento preoperatorio, en el campo moral ocurre lo mismo. A modo de ejemplo la persona debe primero entender que la vida es más valiosa que la propiedad, antes que poder entender en profundidad que la vida es sagrada y se debe tratar de preservar bajo cualquier circunstancia.

c) Son totalidades estructuradas de pensamiento moral, cada estadio forma un todo estructurado. Como se describió en los trabajos de Piaget, cuando un niño crece y pasa por las operaciones concretas, se produce toda una reestructuración de su modo de pensar, sobre temas tales como las causas, perspectiva y conservación. De

la misma forma, en el desarrollo moral, el cambio de estadio implica una reestructuración de los pensamientos y creencias morales. Es importante hacer ver que más del 50% del pensamiento moral de un individuo está siempre en un estadio.

d) Son integraciones jerárquicas donde el individuo comprende los argumentos que pertenecen a su estadio, y los que pertenecen a un estadio superior al suyo. Cuando el pensamiento de una persona se desarrolla de una etapa a la siguiente, el nivel superior reintegra las estructuras que se encuentran en estadios inferiores. Por ejemplo cuando la persona es capaz de realizar operaciones formales, no se olvida de cómo utilizar operaciones concretas. Cuando se presenta un problema simple usará operaciones concretas, sí se presenta un problema más complejo tenderá a usar los poderes de razonamientos más avanzados. Esto es recíproco en la relación con otras personas, cuando se entiende que un amigo es alguien que empatiza con los propios sentimientos, no se dejará de esperar que este amigo le haga favores concretos.

Es interesante recalcar que el individuo siempre va tender a preferir y se va a sentir atraído por los argumentos de un estadio superior (1-5, 9).

#### **- 2.4. CRÍTICAS A LA TEORÍA DE KOLHBERG:**

Los resultados de la investigaciones de Kohlberg que permitieron la formulación de los niveles y estadios morales, como se mencionó anteriormente, han sido revisados, reformulados y reinterpretados debido a las observaciones obtenidas por nuevas investigaciones de colaboradores y discípulos. Pero estas revisiones surgieron también como una respuesta a las numerosas críticas a la investigación original, que es importante mencionarlas para el desarrollo del presente trabajo. De ellas se centrará el análisis en las dos principales: *las diferencias de género* realizadas por Carol Gilligan (11), y la *universalidad cultural* del modelo de desarrollo moral (3 -9, 11,12).

En las diferencias de género las críticas fueron planteadas por el hallazgo de valores de razonamiento moral más alto en hombres que en mujeres al aplicar la metodología de Kohlberg y que, al igual que Piaget, los estudios originales fueron

realizados sólo con niños del sexo masculino (9 -12). Gilligan sostiene que las mujeres definen la moralidad de maneras diferentes de los hombres y que sus decisiones morales se basan en elementos, factores y experiencias diferentes (11). Estas opiniones son apoyadas por Seyla Benhabib cuando nos dice: “La mujer es simplemente lo que el hombre no es; a saber, no son autónomas ni independientes, pero por lo mismo, no son agresivas sino nutrientes, no competitivas sino dadas, no públicas sino privadas. El mundo de lo femenino está constituido por una serie de negaciones. Ella es, digámoslo de nuevo, lo que él no es.” (12, p. 181).

Como expresa Gilligan en su libro *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino* (11), las mujeres ven la moralidad no en términos abstractos de justicia e imparcialidad, sino en términos específicos de egoísmo versus responsabilidad, como una obligación de poner en práctica el cariño y evitar herir a otras personas. Que el hecho de construir una psicología moral exclusivamente sobre el concepto de justicia introduce un sesgo en perjuicio del pensamiento moral de las mujeres, ya que estas identifican una estructura distinta, la de responsabilidad o el cuidado, como foco del juicio moral (12). Como expresa Gilligan: “Así, queda claro por qué una moralidad de los derechos y no intervención puede atemorizar a las mujeres por su justificación potencial de la indiferencia y del descuido, al mismo tiempo, queda claro por qué, desde la perspectiva masculina, una moral de responsabilidad parece inconclusa e indefinida, dado su insistente relativismo contextual.” (11, p. 46). De esta forma la autora nos sugiere los lineamientos de una concepción moral distinta de las descritas por Freud, Piaget o Kohlberg, donde surge el problema moral de responsabilidades en conflicto y no de derechos competitivos. Para su resolución pide un modo de pensar que sea contextual y narrativo, en lugar de formal y abstracto (12).

Así la autora nos presenta una *ética del cuidado*, diferente a *la ética del derecho* o *la justicia*, ya que esta última se basa en la igualdad y se centra en la comprensión de la imparcialidad, mientras que la ética del cuidado se basa en el concepto de igualdad y el reconocimiento de las diferencias de necesidad. Por otra parte la ética de la justicia es una manifestación de respeto igualitario, que equilibra los derechos del otro con los propios, la ética del cuidado se basa en un

entendimiento que hacen surgir la compasión y la preocupación por el otro, que en este caso es un “otro concreto” y no un “otro generalizado” (12). Mientras que una ética de la justicia procede de la premisa de igualdad, todos deben ser tratados iguales, una ética del cuidado apoya la premisa que nadie debe salir dañado: “No se trata de que las relaciones entre las personas sean sólo justas sino cálidas, comprensivas, tolerantes y que permitan abarcar las relaciones humanas desde la comprensión de la fragilidad y no desde la potenciación de la fuerza competitiva.”(11, p. 106).

Este dialogo entre imparcialidad y cuidado no sólo nos va permitir un mejor entendimiento entre los sexos, sino además ampliar y comprender mejor nuestras relaciones familiares, sociales y laborales, ya que como nos dice Alonso y Fombuena: “La voz de Gilligan no es la voz de las mujeres, es *la voz de la diferencia*. Las críticas que hace Gilligan a Kohlberg son: “las que hacen las filosofías noekantianas por los críticos comunitaristas, neoaristotélicos y neohegelianos que cuestionan el formalismo, el cognitivismo y la universalidad.”<sup>4</sup> (9, p. 102).

Más adelante Gilligan nos advierte que: “Así, el contrapunto de identidad y de intimidad que marca el tiempo transcurrido entre la niñez y la edad adulta queda articulado por medio de dos morales diferentes, cuya complementariedad es el descubrimiento de la madurez.” (11, p. 266). Esto es en extremo interesante ya que, se podría inferir que, la autora, nos hace ver que los hombres sólo podrían tomar conciencia de esto cuando su desarrollo cognoscitivo esté completo, es decir se encuentren en condiciones cognitivas de estar en los estadios más alto de desarrollo moral según Kohlberg, y no antes.

Las respuestas de Kohlberg a las críticas formuladas en el libro de Gilligan están ampliamente fundamentada en su *Psicología del Desarrollo Moral* (2).

Comienza admitiendo que la tesis presentada es válida y que está de acuerdo con la propuesta general: “Admitimos que este énfasis que en mi trabajo se hace sobre la virtud de la justicia, no refleja totalmente todo lo que reconoce que forma parte del campo moral.”(2,p. 234). Agrega que los filósofos formalistas modernos ya

---

<sup>4</sup> Esta misma afirmación la formula Benhabib en su libro (12,p.205).

habían planteado en la conducta moral dos principios o virtudes<sup>5</sup>: el principio de justicia y el principio que llamaron de benevolencia, que correspondería a esta orientación del cuidado propuesta por Gilligan, y que vendría a engrandecer y ampliar de forma útil el campo moral, por lo que siempre se debería tener presente (2). Agrega que no hay dos moralidades diferentes, siendo la moralidad de la justicia y la del cuidado complementarias. Es más se remonta incluso al Nuevo Testamento para demostrar que ya había dos formas de abordar una misma regla moral, una con una orientación de equidad: “Trata a otros como te gustaría que te traten a ti”. La segunda con una orientación de cuidado: “Ama a tu prójimo como a ti mismo.”, presentando un punto de vista de la justicia que está más allá del estricto contrato, retribución o apego a la regla (2).

Reconoce además que este principio del cuidado no ha sido adecuadamente representado en la primera etapa de su trabajo: “Estamos de acuerdo que nuestros dilemas de justicia no tienen la orientación de cuidados y respuesta, y estamos de acuerdo en que nuestro manual de puntuación no lleva una completa evaluación de este aspecto del pensamiento moral.”(2, p. 332). A pesar de ello Kohlberg atribuye la menor puntuación para las mujeres, en los trabajos posteriores, a las mismas razones del porqué los hombres de clase trabajadora estaban menos desarrollados moralmente que los hombres de clase media: “Sugerí que si a las mujeres no se les ofrecía la experiencia de una participación en las complejas instituciones de la sociedad a través de una educación y responsabilidad en trabajos complejos, entonces no era probable que ellas adquirieran la capacidad de toma de rol en la sociedad necesaria para el desarrollo del razonamiento de la justicia de los Estadios 4 y 5.”(2, p. 330). Esta afirmación queda claramente demostrada en una serie de estudios posteriores de Kohlberg donde, las diferencias de género en el razonamiento moral en edad adulta se revela sólo en una minoría, dándose cuando se confunden con las diferencias en el nivel de educación y ocupación<sup>6</sup> (2,4).

---

<sup>5</sup> Peters en 1971 y Frankena en 1973.

<sup>6</sup> Las investigaciones recientes más importantes que utilizan el sistema de puntuación kohlbergiana no muestran variación por razón de género (Snarey, Reimer y Kohlberg ,1985; Gibbs y Widaman, 1982; Nisan y Kohlberg, 1982). Controladas las variables más influyentes en el desarrollo de juicio moral (edad, educación, situación económica, ocupación profesional) no aparecen diferencias significativas en los estudios de desarrollo sociomoral entre los sexos (4).

Otra crítica efectuada por Gilligan es que, si aceptamos que las mujeres tienen una tendencia, como se señaló anteriormente, que no es innata o natural, sino adquirida mediante la socialización a una moralidad más vinculada al cuidado, en donde: “El juicio moral es más contextual y está inmerso en los detalles de las relaciones y narrativas. Muestra una mayor propensión a adoptar la postura del *otro concreto* y las mujeres parecen más adeptas a revelar los sentimientos de empatía y simpatía que esto requiere.” (12, p. 172), la forma en que se formulan los diferentes dilemas para determinar los niveles de desarrollo moral, es importante. Claramente los dilemas hipotéticos morales en los que se basa la medida del juicio moral de Kohlberg, que se presentarán más adelante, son apropiados para medir los conceptos abstractos de justicia (9, 11,12). Pero en la ética del cuidado: “No viendo el dilema como un problema autocontenido de lógica moral, no discierne la estructura interna de su resolución, y construye el problema de otra manera, la concepción de Kohlberg la esquivo por completo.” (11,p. 56-7). De esta forma la propuesta de Gilligan es que para conocer los niveles de desarrollo moral se deben formular dilemas reales, en que las personas hablen de sus vidas: “A lo largo de este libro me refiero a tres estudios que reflejan la suposición central de mi investigación: que la forma que la gente habla de sus vidas tiene importancia, que el lenguaje que utilizan y las conexiones que establecen revelan el mundo que ven y en el cual actúan. ... El método de entrevistar consistió en seguir el lenguaje y la lógica del pensamiento de cada persona; el entrevistador planteaba nuevas preguntas para aclarar el significado de una respuesta particular” (11, p. 15). Esta crítica fue del todo adoptada por Kohlberg determinando crear lo que él llamó “dilemas morales personales”, desarrollando los “criterios para definir los juicios de responsabilidad personal” (2, p. 239-40).

Para concluir se debe tener presente que los postulados de Gilligan se basan en investigaciones empíricas en mujeres, una específicamente en relación al aborto, lo que lleva a lo más íntimo de la mujer como es su cuerpo y su rol en la procreación y la maternidad, determinando que exista una reflexión exclusivamente desde el punto de vista de una “moral femenina”.

Por otro lado Kohlberg con respecto a la dicotomía entre las orientaciones de justicia y cuidado, unida a la dicotomía de género, afirma: “Está nuestra idea general de que muchas situaciones morales o dilemas no proponen una elección entre una orientación o la otra sino más bien claman por una respuesta que integra ambas orientaciones.” (2, p 341).

La segunda crítica que analizaremos del modelo de Kohlberg es la presunción de *universalidad del modelo* (2-9). Como se vio en los fundamentos teóricos básicos y específicos los supuestos fundamentales de las vías cognitivo – evolutivas proponen que, tanto los estadios como las secuencias en el desarrollo del razonamiento moral son universales o culturalmente invariantes. Si bien: “La moral sería relativa a las distintas culturas desde el punto de vista de los contenidos, pero las estructuras formales de desarrollo son universales.”(4, p. 58). Es interesante destacar aquí que las conclusiones que permiten definir los niveles y estadios, presentados anteriormente, son fruto de una investigación realizada con niños “varones” norteamericanos, de entre 10 y 16 años, de un origen social y cultural determinado, donde el modelo de este autor guardaría una relación directa con valores estrictamente occidentales y de los años cincuenta a setenta (2). En la búsqueda de un sistema de puntuación adecuada para poder ubicar a un individuo en un estadio; Kohlberg, nos dice que fue necesario asegurar que cada estadio razone a partir de los mismos valores. Para ello definió los “aspectos”, que se mencionaron anteriormente, que son: “una mezcla de características de juicios formales o estructurales (por ejemplo motivos contra las consecuencias y el sentido del deber) y valores directos o contenido de valor (por ejemplo la ley y las reglas).” (2, p. 201). Es así que desarrolla la siguiente lista de tópicos, valores o instituciones morales que, según el autor, se dan en cualquier sociedad y cultura (2):

1. Leyes y normas
2. Conciencia
3. Roles de afectos personales
4. Autoridad
5. Derechos civiles
6. Contrato, confianza y justicia a cambio

7. Castigo y justicia
8. El valor de la vida
9. Derechos y valores de la propiedad
10. Verdad
11. Sexo y amor sexual <sup>7</sup>

Hersh, Reimer y Paolitto nos explican que, si bien Kohlberg está conciente de la relatividad cultural y que las sociedades tienen valores distintos y educan a sus hijos para que sigan estos los valores, defiende la existencia de una única secuencia de estadios de desarrollo del juicio moral en base filosófica y psicológica(3). Que si bien existen diferencias de opinión moral en diversos temas entre una sociedad y otra, la lista descrita agrupa los valores morales básicos comunes a cualquier sociedad. Por ejemplo, Kohlberg, sostiene que hay un reconocimiento común del valor de la vida humana y una preocupación común por preservarla: “Si un pueblo nómada sale hacia un nuevo campamento y dejan atrás a algunos de sus miembros morir, no es porque sean indiferentes al valor de la vida. Todo lo contrario. Perciben que las vidas de todos los miembros de la tribu pueden estar en peligro y por lo tanto deciden dejar atrás a los menos. Confrontados a una opinión parecida, la mayoría de los occidentales también sacrificarían a los menos por salvar a muchos.”(3, p.71-2)

Kohlberg además sostiene que estos valores universales no son enseñados directamente a los niños, al estar encarnados en las instituciones sociales comunes, como la familia, el sistema legal y la economía, son transmitidos a través de ellos a las nuevas generaciones. Los valores surgen de la experiencia del niño con el intercambio con adultos e iguales y operan como modelos conceptuales para regular la interacción social. Esta interacción va a determinar que el desarrollo de los conceptos de valor pueda ser una experiencia universal común (3).

Si bien existe una importante evidencia en estudios de sujetos norteamericanos de la organización jerárquica de los estadios (2, p. 534), en estudios posteriores llevados a cabo por el propio Kohlberg en Bahamas, Belice y luego en Turquía se evidenció que el estadio seis no estaba presente (2,6). Esto obligó a su

---

<sup>7</sup> Este último sólo aparece en el texto “Psicología del desarrollo moral” de Kohlberg (2) y es omitido sin explicación alguna en el texto “El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg” de Hersh, Reimer y Paolitto (4).

autor a reconocer la no universalidad de dicho estadio y a reformularlo como una forma avanzada del estadio cinco. Se atribuyen estas diferencias a un problema de ritmo de desarrollo, siendo más lento en las poblaciones rurales. Estas no requieren de un desarrollo más allá del estadio 3, ya que: “es el nivel necesario y suficiente para funcionar en las sociedades que tienen el orden basado en relaciones cara a cara y un alto nivel de consenso normativo.”(2, p. 545). Se ha visto que mientras los individuos adquieren más experiencia dentro de instituciones sociales y aprenden a asumir sus roles en la comunidad, desarrollan los modo de juicio que generalmente caracterizan las etapas convencionales de juicio moral, independiente de la cultura (3).

Otro punto a tener presente en la universalidad del modelo es la formulación de los dilemas que se presentan para determinar el nivel de desarrollo moral, no solo si son reales o hipotéticos, sino en cuanto a la significación o compromiso que puede tener un dilema para una cultura, como también lo es en la lengua, y los problemas de traducción, al formularlo. Como se verá más adelante James Rest, al aplicar la metodología de Kohlberg, encontró diferencias significativas al comparar muestras occidentales y orientales, pero aclara que es difícil saber en qué medida esas diferencias se deben al medio cultural o al dominio de la lengua por parte de los sujetos (4, p.124). Estas son variables a tener presente al revisar la literatura y al momento de elegir un instrumento al realizar una investigación en este campo.

Para concluir este punto, es interesante quedarse con lo que nos dicen Hersh, Reimer y Paolitto: “Su investigación (Kohlberg) ha demostrado que las etapas del desarrollo y la secuencia del crecimiento a través de ellas existe en otras culturas, así como la nuestra. Con todo, mientras que la secuencia de etapas de razonamiento moral sirve para todas las culturas, los factores del entorno, al entrar en contacto con un razonamiento moral más complejo influyen el *ritmo* de crecimiento y el *nivel* (etapa) de desarrollo conseguido.” (3, p. 23).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Estando, esta cita, totalmente vigente después de treinta años con el reconocimiento actual de las diferencias culturales y el cuestionamiento del paradigma occidental.

## - 2.5. METODOLOGÍA DE KOHLBERG:

Como hemos visto hasta ahora para Kohlberg y su escuela los estadios morales, anteriormente descritos, representan estructuras de razonamiento moral. Es decir la decisión adoptada por una persona ante un dilema moral se traduce en un juicio moral en una situación determinada y el razonamiento que realiza para llegar a esa decisión es lo que define la estructura de su juicio moral (4).

Como instrumento de investigación para conocer cuál es el razonamiento que realiza una persona, Kohlberg siguiendo a Piaget, propone realizar una entrevista sobre distintos dilemas morales. De esta forma no se debe convencer a nadie de que revele sus pensamientos sobre temas éticos, sólo con plantearles dilemas morales que le interesen y preguntarle directamente cual es, en su opinión, la mejor solución y por qué, se podrá conocer su estructura de juicio moral y deducir su estadio moral (3). La metodología utilizada por Kohlberg para esto fue la “Entrevista de Juicio Moral” (abreviada **MJI**, iniciales de *Moral Judgement Interview*) compuesta por tres dilemas hipotéticos. Estos dilemas son relatos de situaciones que representan un conflicto de valores y la necesidad de tomar una decisión ante él. En cada uno se involucra un personaje que se encuentra en la necesidad de escoger entre dos valores en conflicto, como por ejemplo el valor de la vida versus el valor de la ley, o el valor de la autoridad versus el valor del contrato. El entrevistado debe responder una serie de preguntas acerca de cómo debería el personaje resolver el dilema en cuestión y justificar sus respuestas de por qué esa sería la mejor manera de actuar. Se trata de un cuestionario de preguntas abiertas, pues el entrevistado debe crear sus juicios y argumentos (1- 6). Luego el investigador analiza estas respuestas para determinar las estructuras del juicio moral. Su interés se debe centrar en la forma o estructura del razonamiento del entrevistado, y no en el contenido específico de su pensamiento. De este análisis el investigador debe determinar por una puntuación un nivel y un estadio de desarrollo moral.

Este sistema de puntuación de Kohlberg fue sufriendo modificaciones con el paso de los años y la experiencia. El año 1958 uso el “Sentence and Story Scoring Methode”, luego el 1968 el “Global Rating Guide”, donde el entrevistador, puntuaba a

base a 25 “aspectos morales”, pero los resultados que daban eran poco fiables, al aparecer inflados los estadios superiores (2,4). Luego el año 72, el mismo autor, creó el “Issues Scoring Manual”, para derivar el 78 en el “Standardized Scoring Manual”, el cual: “ha conseguido una mayor objetividad y fiabilidad de las puntuaciones, especificando clara y concretamente los criterios de los estadios, definiendo las secuencias del desarrollo de conceptos morales específicos y las estructuras generales de cada estadio.” (4, p 80-1).

La idea de realizar esta breve síntesis de cómo han ido evolucionando los conceptos de Kohlberg es entender que este proceso ha sido dinámico en el cual se han aceptado y acogido las críticas, y a través del uso del instrumento se ha perfeccionado en base al empirismo y el rigor científico, lo que ha permitido validarlo desde el punto de vista del método y llegar en definitiva al MJL.

Esta entrevista está compuesta por tres versiones paralelas de dilemas morales A, B y C, los que se presentan en el apéndice I al final del texto. El objetivo de la entrevista es la obtención de respuestas cuantificables en cada una de las preguntas, para evitar dudas se proponen preguntas específicas para cada problema. Es interesante hacer notar que la versión tipo A corresponde al tipo de moral heterónoma, expresado en consideraciones externas y de apego a las reglas y normas. La tipo B presenta lo moral desde el punto de vista de un agente moral activo, donde los juicios son universales. La tipo C está orientada en una moral relativista donde todo da igual. Los tipos B y C tienen una serie de criterios morales específicos para la puntuación (4).

La entrevista puede administrarse de tres formas distintas: a) Oralmente, la que es grabada y luego transcrita; b) Oralmente con las respuestas transcritas por el entrevistador y; c) Escrita. Cada una de las formas tiene sus ventajas e indicaciones, pero se prefiere la primera forma ya que el registro que se obtiene es más completo (4). Aquí el investigador se centra en el razonamiento empleado que representa la forma o estructura del pensamiento, ya que: “Kohlberg cree que centrándose en la forma o estructura del razonamiento del sujeto, se puede tener una muestra de su pensamiento real.” (3, p.53). Se pasa luego a puntuar las respuestas donde, para incluir en la puntuación global de un sujeto en un estadio específico, se requiere que

como mínimo, el 25% de sus razonamientos sean propios de éste. Aquí el rol que cumple el entrevistador es muy importante ya que además de hacer las preguntas, es el que puntúa las respuestas.

Esto, más las críticas presentadas anteriormente a las teorías de Kohlberg es que, basándose en sus ideas y fundamentos, han surgido una serie de autores, que han desarrollado sus propias teorías e instrumentos de medición del desarrollo moral. A continuación, luego de una extensa revisión, se presentará una de ellas justificando la razón de utilizarla en el presente proyecto.

## **- 2.6 APROXIMACIÓN “NEO – KOHLBERGIANA” DE JAMES REST.**

Una de las teorías desarrolladas desde los pensamientos de Kohlberg es la “Aproximación Neo – Kohlbergiana” postulada por James Rest, la cual va acompañado de su propio instrumento de medición, que es uno de lo más difundido y utilizado (3, 14 - 35). Rest, discípulo de Kohlberg y fundador del Centro de Estudios de Desarrollo Moral de la Universidad de Minnesota, se declara seguidor de algunos aspectos de la teoría original de su maestro (14 -15):

- a) El punto de partida con énfasis en lo cognitivo, ya que sería lo más objetivo, como explica Rest, para estudiar el desarrollo moral: “Todos deben empezar de algún lugar, haciendo supuestos y enfatizando algunos aspectos sobre otros. A pesar de las limitaciones del punto de partida, la pregunta crucial es habiendo partido de ahí ¿A dónde nos lleva? ¿Qué importante fenómeno ha sido iluminado?” (15 p. 294)<sup>9</sup>.
- b) Se resalta las construcciones personales basada en categorías epistemológicas, como por ejemplo derechos, deberes, justicia, orden social, reciprocidad; enfocándose en la forma de entenderlos de acuerdo a la experiencia social del individuo.
- c) Apoya los cambios y evolución en el tiempo en términos de un desarrollo.
- d) Caracteriza este desarrollo del pensamiento moral del adolescente al adulto en términos de convencional a postconvencional.

---

<sup>9</sup> Cita en inglés en el texto original : “ Everyone must start out someplace, making assumption and emphasizing some things over other things. Despite the limitations of any starting point, the crucial question is, “Having started there where did it lead? What important phenomena have been illuminated?”.

Rest difiere de Kohlberg en dos puntos principales, por los cuales nos ha parecido interesante seguir y aplicar su teoría. En el primero postula que la conducta moral está determinada por un modelo de *cuatro componentes*, donde la razón o juicio moral es sólo uno de estos (14 – 17, 29, 34). Estos se presentan secuencialmente de la siguiente forma:

- *Sensibilidad moral*: es tener la habilidad de identificar o interpretar que se debe dar una respuesta ética y tener la disposición para ello. Bebeau considera que este componente debería ser etiquetado como “sensibilidad ética” (16, 29)<sup>10</sup>. Aquí la persona debe interpretar la situación y se comete una falta ética porque: “no imagina que algo que hace o - no hace – afecte a otras personas.... La sensibilidad implica conciencia de cómo nuestras acciones repercuten en otros.” (17, p.83-84). Este componente es extremadamente importante ya que al considerarlo estamos dando cuenta a una de las críticas presentadas anteriormente a las teorías de Kohlberg, la capacidad de ponerse en el rol del otro, en la perspectiva del otro, ya sea individual o de un grupo, incluyendo otras culturas o grupos socioeconómicos, por ejemplo (29).

- *Juicio o razonamiento moral*: aparece una vez que la persona está conciente que se encuentra frente a un dilema o problema moral, y permite decidir el curso de acción, por medio de las habilidades cognitivas, el tipo de juicio que hace “tener que decidir sobre la buena o mala acción en casos específicos.” (16 p.24)<sup>11</sup>. Este es el componente más desarrollado y utilizado por Rest en los estudios de desarrollo moral, sobre el cual está basada la teoría de Kohlberg, ya que puede ser evaluado empíricamente ( 2, 3,14 - 16).

- *Integridad moral*: también llamado motivación o carácter moral, que es la habilidad de priorizar valores morales por sobre otros valores y jerarquizarlos de forma adecuada. Es el condicionamiento o compromiso, con uno mismo, a actuar moralmente (16, 29). Las deficiencias ocurren, por ejemplo: “cuando obtener beneficios personales es avaluado como más importante que hacer lo correcto.” (17, p.84).

---

<sup>10</sup> Cita en inglés en el texto original: “ethical sensitivity”

<sup>11</sup> Cita en inglés en el texto original: “ to decide on righth or wrong actions in specific case.”

- *Coraje o fuerza moral*: también llamado fuerza del ego, que sería la capacidad para llevar a cabo la acción moral, Bebeau nos habla de la “implementación ética”(29). Una persona puede tener sensibilidad moral, hacer correcto juicio moral y priorizar valores morales pero, sentirse incapaz de hacer lo correcto (16,17,19).

Esta idea, de los cuatro componentes de la conducta moral, es la que nos ha atraído, como autores de este proyecto a adoptar esta teoría, ya que no comparte con Kohlberg que el desarrollo moral sólo pueda determinarse por la manera en que un individuo realiza sus juicios, pero admite que sin duda es un buen inicio para poder realizar evaluaciones objetivas, como ya se ha mencionado.

El segundo punto en que difiere Rest de Kohlberg es que cambia sus estadios de desarrollo moral por *esquemas morales*, más flexibles que los estadios planteados originalmente. Tales esquemas se ordenan de forma de responder la pregunta fundamental: “¿Cómo organizar la cooperación social amplia, más allá del grupo de familiares, amigos y conocidos?”(27 p. 147). Este planteamiento surge en la adolescencia cuando se descubre la sociedad, en que las personas se relacionan unas con otras a través de instituciones, prácticas establecidas y sistema de roles (14 – 16, 27, 29).

Es así que los esquemas morales propuestos como determinantes del juicio moral son los siguientes (14 – 16, 27 - 29):

- 1) Esquemas de intereses primarios: los planteamientos acerca de la cooperación social se formulan en tanto sólo se consideran relaciones personales, también llamadas micro morales. Una decisión se considera correcta de acuerdo al interés personal que tiene el individuo por las consecuencias de su acción.
- 2) Esquema de mantenimiento de normas o convencional: Aquí aparece una perspectiva centrada en la sociedad en donde, una persona diferente a su familiar, amigo o conocido puede interactuar y cooperar con ella.
- 3) Esquema post convencional: Se destaca, en el individuo, la ausencia de preferencia hacia alguna concepción filosofía moral particular, inclinándose por los ideales y la coherencia lógica. Las obligaciones morales están basadas en ideales compartidos y recíprocos.

Estos “Esquemas de Rest” se derivan de los “Estadios de Kohlberg”, ubicándose el esquema de intereses primario entre los estadios 2 y 3; el esquema de mantenimiento de normas hacia el estadio 4; el esquema post convencional representaría los estadios 5 y 6 (15, 16, 28, 29). De esta forma las investigaciones de Rest se centraron en conocer cuál era el esquema que utilizaba una persona frente a un dilema moral construyendo un instrumento especialmente diseñado para ello, el: **“Defining Issues Test”** (DIT).

Este instrumento formula una serie de problemas sociomorales, dilemas, de naturaleza hipotética, que fueron creados por Rest, sobre la base de trabajos de Kohlberg, con fines de investigación para generar conflictos entre valores morales. Busca por medio de las respuestas que la persona manifieste sus preferencias y así identificar el nivel de desarrollo moral que ha alcanzado, es decir el instrumento provee indicadores acerca de las diferentes perspectivas sociomorales que orientan la conducta de la persona (4,14 - 15, 26). Se presenta en 2 versiones: una larga con 6 dilemas y una corta con 3 dilemas.

Este test ha demostrado su validez y confianza en diferentes muestras de personas, escolares de diferentes niveles, universitarios y profesionales, en diversas naciones donde se reportan más de 400 investigaciones con este instrumento (14 - 36). La gran mayoría de estas han sido realizadas en países anglosajones, con idioma y culturas propias siendo escasos los realizados en español y más aún en poblaciones latinoamericanas (18 - 26). Una de las traducciones más utilizadas del DIT a la lengua española es el “Cuestionario de Problemas Sociomorales” realizada por Pérez – Delgado y otros, en la Universidad de Valencia, España. Estos autores establecieron las suficiencias psicométricas del cuestionario traducido, comprobando la validez y la confiabilidad en su país (25, 26).

Los trabajos reportados en la literatura que utilizan el DIT en Latinoamérica adoptan dos modalidades, unos realizan una adaptación: “Se planteó como propósito estudiar algunas propiedades psicométricas del DIT en estudiantes del Área Metropolitana de Caracas, con miras de obtener un instrumento confiable válido adaptado a las características particulares de los estudiantes universitarios”(21, p. 4). O bien utilizan el DIT, en su versión corta o larga, dando vagas explicaciones de la

metodología utilizada (14 – 16, 18, 20). Creemos, entonces, que la forma de poder obtener una herramienta útil para conocer el nivel de desarrollo moral sería utilizar el “Cuestionario de Problemas Sociomorales”, validado en España, realizando una adaptación para nuestro país, como parte de la metodología de nuestro estudio.

## **- 2.7 EXPERIENCIA Y RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL DIT EN ESTUDIANTES DEL ÁREA DE LA SALUD.**

Los estudiantes de área de la salud, además de verse enfrentados a procesos de aprendizaje cada vez más complejos y específicos, por los avances científicos se encuentran tempranamente en su formación con dilemas morales y éticos que deben resolver ( 30 – 35).

Estudios en el área del desarrollo moral han permitido descubrir una realidad que debiese movernos a la reflexión. Como se mencionó anteriormente se ha visto que el desarrollo moral más alto se encuentra en aquellas personas que tienen un mayor desarrollo cognitivo, es decir es esperable encontrar un estadio mayor en un profesional que en un estudiante de primer año de la misma profesión, o en una persona con un doctorado que con un grado profesional. Esto es una constante en todas las profesiones, a excepción de algunos profesionales de la salud, en donde el desarrollo moral tiende a frenarse e incluso en algunos casos a disminuir (34, 35).

Es por ello indispensable que durante la formación de estos profesionales se les entregue las capacidades necesarias para que puedan cumplir eficientemente su función, no sólo del punto de vista científico sino además moral. Es así que, si bien, la formación ética es dictada de diversas formas en los currículos de la mayoría de las profesiones no siempre se logran los objetivos propuestos (30 - 37). Esto hace que sea necesario la entrega de una educación integral a estos estudiantes a través de sus programas de formación, los que deben ser evaluados y mejorados permanentemente, con herramientas e instrumentos adecuados para este fin. Además para esto se hace necesario poder conocer, en el campo del desarrollo moral, un diagnóstico de la situación de los alumnos que ingresan y egresan para poder evaluar las intervenciones realizadas y definir las que se deben realizar. Si

bien se ha visto, en general, que los cursos de ética están integrados en forma transversal en las mallas curriculares, los efectos a largo plazo de estos cursos de ética y profesionalismo permanecen desconocidos (30). La aplicación de test, como el DIT, ha permitido demostrar que los cursos con orientación y discusión de temas bioéticos, favorecen el desarrollo moral (31- 33). Es así que disponer de elementos que nos permitan desarrollar y evaluar las competencias éticas de los alumnos es de gran importancia para poder entregar a los futuros profesionales de la salud la mejor formación en bioética posible, para que se puedan desenvolver moral y profesionalmente en su quehacer.

Si sumamos a todo lo anteriormente expuesto, primero, que la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile se encuentra en proceso de innovación curricular, donde se integrará, por primera vez en forma oficial, horas destinadas a cursos de bioética y a la formación de competencias éticas. Segundo, teniendo presente lo expresado en los artículos “Ética profesional de profesores y maestros” de Augusto Hortal y “Apuntes para una ética del profesor universitario” de Begoña Román Maestre , en que se aborda la problemática de la ética en la enseñanza universitaria, donde afirman que es esencial conocer en que tipo de niveles de conciencia moral se encuentra el profesor cuando ejerce su docencia, y que se debe tener en cuenta el nivel de desarrollo moral de sus alumnos e interlocutores, para reflejarlo en la calidad de los argumentos que utiliza para transmitir sus conocimientos (40, 41). Y, tercero, teniendo la posibilidad de aplicar un instrumento de medición del nivel de desarrollo moral, para tener una aproximación diagnóstica, de al menos uno de los componentes del nivel de desarrollo moral de los alumnos. Se dispondría de una importante ayuda para planificar, primero, y evaluar, después, los programas de ética y bioética entregados por la Facultad de Odontología, siendo muy relevante que la metodología utilizada nos permitiría cumplir con la actual exigencia de evaluación por competencias.

Es así que nos hemos planteado como problema de investigación, el explorar los niveles de desarrollo moral de los alumnos de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile, formulándonos la siguiente pregunta: ¿Cuál es el nivel de

desarrollo moral de los alumnos de primer y quinto año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile?

Para poder plantear una hipótesis debemos tener presente que, de acuerdo a lo expuesto anteriormente, el desarrollo moral en algunos estudiantes del área de la salud se detiene, o incluso decrece, además de que los alumnos de quinto año, de este estudio, han recibido una escasa o nula formación en bioética (35 - 36). Por otra parte el hecho de ser alumnos de una carrera universitaria, con más edad e instrucción, se debiese suponer que están en un mayor nivel cognitivo, por lo tanto, mayor nivel de desarrollo moral (1 – 13, 21 - 25). En este contexto de evidencia contradictoria, se omite la formulación de hipótesis y se opta por realizar un estudio exploratorio donde nos interesa conocer el nivel de desarrollo moral para mejor orientar la enseñanza de la bioética, no formulando una hipótesis ya que esta debiese ser de los estadios morales esperados.

## **II. OBJETIVOS**

### **Objetivo General:**

- Explorar el nivel de desarrollo moral de los alumnos de primer y quinto año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile, para orientar la enseñanza de la bioética.

### **Objetivos Específicos:**

- 1. Descripción de los estadios de desarrollo moral de los alumnos de 1er y 5to año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile
- 2. Examinar la relación del nivel del desarrollo moral de los alumnos de 1er y 5to año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile en relación a la variable género, estudios universitarios previos y ocupación de los padres.
- 3. Proponer, de acuerdo a los resultados, pautas de orientación en la enseñanza en bioética en la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile.

### **III. METODOLOGÍA**

Este proyecto utilizó una metodología cuantitativa, siendo un estudio transversal y descriptivo.

La variable del estudio es el desarrollo moral, en este caso de los alumnos de 1er y 5to año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile, por lo que se hará una definición conceptual y una operacional de ésta.

#### **-1. Definición Conceptual de la variable:**

Para el estudio nos basamos en las teorías de Kohlberg y Rest que sostienen que: “Puesto que el razonamiento moral es claramente un razonamiento, el razonamiento moral avanzado se basa en un razonamiento lógico avanzado.” (2 p. 186). Esto va a determinar entonces que existiría un paralelismo entre el estadio lógico o de pensamiento de un individuo y su estadio moral (1 - 6). Es así que se podría definir desarrollo moral como aquel componente del acto moral, que por un proceso cognitivo en una situación de conflicto, permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Esto va a determinar los niveles, o también llamados etapas, de desarrollo moral que representan perspectivas distintas que la persona puede adoptar en relación a las normas morales de la sociedad: pre convencional, convencional y post convencional. Estos niveles a su vez se subdividen en dos estadios cada uno, de 1 a 6, siendo 6 el mayor nivel de desarrollo moral. Rest para el DIT, si bien conserva el sentido básico de los estadios realiza las siguientes modificaciones (4):

- a) elimina el estadio 1 ya que al ser un test autoadministrado se requiere leer y comprender las preguntas, por ello se empieza a los 12 – 14 años.
- b) introduce un estadio 5A, en donde el sujeto fundamenta su juicio moral en un legítimo contrato social, y un 5B en que el juicio moral se caracteriza por ser intuitivo individualista y humanista (4).

#### **-2. Definición Operacional de variable:**

El Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT, traducido por Pérez – Delgado), está compuesto de 6 historias en su versión larga y tres en su versión corta, que describen, cada una de ellas un dilema moral. En primer lugar, después de leer la historia, el sujeto debe emitir un juicio general sobre lo que él haría en la situación descrita, respondiendo a una pregunta de respuesta cerrada (ver anexo 1 y 2). A continuación, el sujeto tiene que puntuar de acuerdo con una escala de preferencia (muchísima, mucha, bastante, alguna, ninguna) qué peso concede a cada una de las 12 cuestiones que se le presentan para resolver, a su juicio, el dilema expuesto. Por último se realiza una pregunta de rango para determinar las prioridades de las cuestiones más importantes de los anteriormente seleccionadas, jerarquizándolos de primero a cuarto. Como resultado de esto quedan fijados 24 cuestiones (4 x 6 historias) que el sujeto considera más relevantes, con lo que se obtiene una puntuación que va a permitir situar a los sujetos en un continuo de los seis estadios jerarquizados. Las puntuaciones que se obtiene al aplicar el cuestionario son:

- **Puntuación D** que se obtiene teniendo en cuenta las 72 respuestas que los sujetos realizan (12 cuestiones por 6 historias). Representa la suma empírica ponderada de la importancia dada a cada una de las cuestiones de los distintos estadios de desarrollo moral, y no solamente los post convencionales (4, 26). En el presente estudio se consideró solamente para poder realizar el cálculo del alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad.

- **Puntuación P** que representa el razonamiento moral posconvencional, por la suma de los puntos dados a las cuestiones propias de los estadios 5A, 5B y 6. En el cálculo de esta puntuación sólo se considera las cuatro opciones más importante y jerarquizadas por el sujeto en cada problema (4, 26). Es la más utilizada en los estudios y la que utilizaremos en el presente estudio.

- **Puntuación M** que permite verificar si el sujeto ha comprendido las cuestiones o contesta en función del significado de las mismas y no en razón de las apariencias: “Las cuestiones de esta puntuación no representan ningún estadio de desarrollo moral sino que representan la tendencia del sujeto a hacer afirmaciones más

relacionadas con pretensiones que con su significado.”<sup>12</sup> (26 p. 9). Una alta puntuación en esta escala nos advierte que no sería un sujeto válido para el estudio (4, 26).

- **Puntuación A** que está orientada a tipificar a aquellos sujetos que tienen una actitud “antisistema”, de disconformidad con el orden existente por suponer corrupción e injusticias. Esta escala no se ha estudiado lo suficiente (4, 26).

La versión original de Rest, en lengua inglesa, ha sido validada y su fiabilidad se ha comprobado en más de 400 publicaciones (14, 15, 33, 35, 36, 42, 43). La versión traducida por Pérez-Delgado, presenta una extensa literatura que explica el procedimiento de adaptación cultural, idiomática y procesos de validación y comprobación de su confiabilidad, razón por la cual se eligió este cuestionario (4, 26) (ver anexo 1). Ya que incluso el mismo Rest nos advierte en su texto “Desarrollo Moral en las Profesiones”: “Traducir el test de desarrollo moral es una empresa muy compleja y no sabemos la equivalencia de los resultados de los test traducidos.”<sup>13</sup> (43, p. 20).

Es interesante destacar que este test, el D.I.T., se ha utilizado en investigaciones en Latinoamérica, pero sólo en tres de ellas se explica la metodología utilizada para traducirlo y adaptarlo (18 - 24). En el trabajo de Zerpa y Ramírez, en donde se utiliza una versión abreviada del D.I.T. de tres problemas, se explica el proceso de traducción y adaptación comprobando su confiabilidad, sin explicar cómo ha sido validado y el procedimiento para ello (17). Lo mismo ocurre con la investigación realizada por Altez (24), que nos remite a los estudios de Barba y Romo donde se habría realizado una traducción y validación del D.I.T. para México, con el nombre “Cuestionario de opinión sobre problemas sociales” (COPS), pero tampoco se explica la metodología utilizada (18 - 20, 24).

Con el propósito de contar con una versión de este instrumento traducida, adaptada y confiable a nuestro contexto nacional se realizaron dos pasos : Primero la adaptación y pertinencia a nuestro contexto nacional de acuerdo al juicio de expertos

---

<sup>12</sup> En la cita original menciona ítems, que se reemplazó por cuestiones, para continuar con la misma nomenclatura adoptada.

<sup>13</sup> Nota en inglés en el texto original: “Translating a test is a very vexing enterprise, and we dont kwon the equivalence of test score from various translated tests.” (43, p.20)

y en segundo lugar, como se describirá posteriormente, el análisis de confiabilidad o consistencia interna una vez obtenidos los resultados del cuestionario.

En relación al primer paso se contactó a tres expertos en el tema. Éstos debían cumplir con los requisitos de tener experiencia y ser reconocidos en el medio nacional por su vinculación con temas relacionados con la ética, además de tener conocimientos en el área de desarrollo moral, y que estuviesen dispuestos a participar. Los expertos elegidos provienen de tres esferas diferentes de acción de la ética: filosofía, teología y psicología:

- Prof. María Inés Winkler: Psicóloga Universidad Católica de Chile; Doctora en Estudios Americanos, pensamiento y cultura, Universidad de Santiago de Chile; Profesora titular, directora del Magíster de Psicología Clínica Universidad de Santiago, integrante del Comité de Ética y del Comité de Bioética de FONDECYT; con numerosas publicaciones en temas de género y ética profesional.

- Prof. Tony Mifsud s.j.: Sacerdote Jesuita; Doctor en Teología Moral, Pontificia Universidad Comillas, España; Profesor Teología Moral, Universidad Católica de Chile; Director e investigador en el Centro de Ética de la Universidad Alberto Hurtado, Chile; con numerosas publicaciones en artículos y libros en temas de ética.

- Prof. Raúl Villarroel: Profesor Facultad de Filosofía Universidad de Chile; Magíster en Filosofía Universidad de Chile; Magíster en Bioética Universidad Complutense Madrid, España; Doctor en Filosofía Universidad de Chile; Post doctorado Universidad de Valencia España; Director del Centro de Estudio de Éticas Aplicadas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, con numerosas publicaciones de artículos y libros en temas de ética y éticas aplicadas.

El procedimiento fue ponerse en contacto vía mail con los expertos enviándoles un resumen del proyecto de investigación y preguntándoles si estaban dispuestos a participar. Los tres aceptaron y se les envió el “Cuestionario de Problemas Sociomorales” (26) (Anexo 1). Es de interés destacar que los tres

expertos accedieron tomar parte en la investigación, por encontrar relevante el tema a investigar y las proyecciones que el instrumento y los resultados pudiesen tener.

Se coordinaron entrevistas personales, donde se recogieron las observaciones y sugerencias. Éstas se concentraron principalmente en las expresiones lingüísticas y adaptaciones al contexto local, las que se resumen en la tabla 1 de acuerdo a las instrucciones y los seis problemas planteados en el cuestionario.

Siguiendo las sugerencias de los expertos se modificaron la instrucciones de respuesta del test con la intención de hacerlas más comprensibles y didácticas. Si bien en algunos puntos podrían parecer básicas y repetitivas, el fin es que no aparezcan dudas al momento de responder.

En relación a los dilemas en general planteados, los tres expertos consideraron que eran adecuados para nuestra realidad cultural siendo actuales y relevantes. Se debían corregir algunas palabras y expresiones por unas de uso local, las que son detalladas en la tabla 1.

TABLA 1

	Prof. Winkler	Prof. Mifsud	Prof. Villarroel
Instrucciones del Cuestionario	Reformular la frase que hace mención a la exactitud de las respuestas. Cambiar ordenador por computador. En ele ejemplo cambiar coche por auto. En las instrucciones de la parte B hay que explicar mejor.	No hay observaciones.	Expresar de mejor manera las instrucciones para responder el cuestionario conforme a lo requerido, sobre todo en la parte B.
Problema 1: Enrique y el medicamento	Cambiar América por un nombre más específico, peseta por pesos y buscar que el valor sea significativo y proporcional, para no perder el sentido del dilema. Cambiar radium no se entiende.	Cambiar a moneda local y que los valores tenga la misma proporcionalidad.	Cambiar América por el nombre de una ciudad de nuestro país, sustituir medicamento por medicina, peseta por pesos y buscar otro término en vez de radium por ser "tecnisista".
Problema 2: La ocupación de los estudiantes	Cambiar el país por Chile, rectorado por rectoría, en la cuestión 1 cambiar la sintaxis de la pregunta a ¿Los estudiantes están haciendo esto realmente para ...?	Ver la posibilidad de hablar de "toma", revisar lo de instalaciones deportivas, por algo más necesario según nuestra realidad, pueden ser casino,	Cambiar España por el nombre del país de aplicación del cuestionario.

		salas de clases etc.	
Problema 3: El preso evadido	Cambiar evadido por fugado. No se puede hablar de “su vieja vecina”, modificar por otra expresión. En la cuestión 10 debe ser planteada el positivo no en negativo eliminando el no del inicio.	No precisa cambio	Cambiar evadido por un término más frecuente y familiar en el contexto nacional que no induzca a equívocos.
Problema 4: El dilema del doctor	Cambiar la redacción de la cuestión 4 a: “¿Si el doctor pudiera hacerlo y que pareciera...? En la cuestión 6 cambiar tienen por tiene.	No precisa ningún cambio	Sin consideraciones ni sugerencias
Problema 5 : El Sr. Gómez	Se debe cambiar gitano por otra etnia o grupo lo que se analiza en el texto.	Se debe cambiar gitano por otra etnia o grupo lo que se analiza en el texto.	Se debe cambiar gitano por otra etnia o grupo lo que se analiza en el texto.
Problema 6 : El periódico	Se debe cambiar estudiantes de BUP, bachiller unificado polivalente, por algo que tenga sentido con nuestra realidad. Cambiar multicopista, y la última frase del texto que se encuentra mal redactada, dejando: “Como razón le dijo que sus actividades entorpecían la marcha normal del instituto.”	Sugiere cambiar periódico aunque no lo encuentra indispensable, buscar los equivalentes de los niveles de educación.	Sustituir BUP por algo correspondiente a nuestra realidad, adaptar la redacción a fórmulas conceptuales y lingüísticas familiares para el medio local para mejorar la comprensión de los sujetos de la aplicación.

Sólo se sugirió modificar la forma del problema n° 5 que tiene como temática central la discriminación y como abordarla (ver anexo 1). El primer problema era sustituir la persona de raza gitana que tuviese la misma significación y carga cultural en nuestro país. Se sugirió en un momento sustituirlo por algún grupo de emigrantes presentes en Chile (peruano, colombiano, haitiano, boliviano...), luego por grupos de minoría como los homosexuales. Se desechó la primera idea por estar dando por sentado que el hecho de ser de un país vecino, por ejemplo peruano, ya era suficiente para ser discriminado, lo que no es real, además de muy discutible y delicado ya que una persona del país en cuestión podría estar respondiendo el test (Winkler, Villarroel). Por otro lado el hecho de incluir una minoría, como los homosexuales, debido a los avances conseguidos como la “ley Zamudio” (Winkler), iba a favorecer respuestas estereotipadas y activar ciertas imposturas que impulsan a las personas a no dar su verdadera opinión, perdiendo el valor para el objetivo de la

investigación (Villarroel). También debía darse que la condición que gatilla la discriminación debía ser fácilmente reconocible a la vista, lo que no siempre ocurre entre los homosexuales, perdiendo sentido el tema a investigar (Winkler). Finalmente, se llegó al acuerdo unánime que, siendo el escenario del problema un garaje de automóviles se mantendría el sentido, para poder determinar el juicio moral en relación a la discriminación, si la persona que se tiene duda de contratar es una mujer por el efecto que esto tendría sobre los clientes y se mantendría la esencia del problema y el objetivo a evaluar.

Se realizaron las modificaciones sugeridas en el Cuestionario de problemas sociomorales y se envió el test adaptado nuevamente a los tres expertos los que unánimemente coincidieron en que el producto obtenido permitiría un levantamiento interesante y pertinente de información valiosa y concluyente para el objetivo general del proyecto. Es así que se obtuvo el Cuestionario de Problemas Sociomorales Adaptado (ver anexo 2).

Se realizó una aplicación de prueba, del instrumento obtenido, en 5 odontólogos de diferentes edades, 5 odontólogos de sexto año de la carrera de Odontología de la Universidad de Chile y 5 estudiantes de primer año de Ingeniería de la misma universidad. Una vez hecho el test se les pidió que respondieran las siguientes preguntas por escrito:

- Favor indicar si en relación a las instrucciones del test surgía alguna duda.
- Favor indicar si tuvo alguna duda o problema en relación a los problemas morales planteados en el cuestionario.
- Favor entregar su opinión general del test.

En relación a las instrucciones del test no hubo ninguna observación, indicando la mayoría que eran claras y no producían dudas. Con respecto a los problemas planteados la observación más frecuente es que en algunas de las cuestiones que aparecen son ambiguas y pocas claras, o que sencillamente no tienen nada que ver con el problema planteado. Esto no es de extrañar ya que el test está diseñado con dos tipos de distractores para determinar si la persona está respondiendo bien lo que se le pregunta o se encuentra en una actitud diferente o no comprende lo que se le pregunta, puntuaciones M y A (ver en definición operacional

de la variable). En relación a la opinión del test la mayoría expresó observaciones positivas: “que invita a la reflexión”, “interesante y contingente”, “temas extremos que nos obligan a pensar”. Como crítica se mencionó en algunas oportunidades que es largo o demasiado extenso. Al no presentar problemas mayores se determinó no hacer ninguna otra modificación al cuestionario adaptado.

Como segundo paso para determinar la confiabilidad del “Cuestionarios de problemas Sociomorales Adaptado”, una vez obtenidos los resultados, se realizó el cálculo del alfa de Cronbach por medio de la varianza de los ítems y la varianza del puntaje. Siendo este cuestionario especialmente diseñado para determinar la puntuación P, que corresponde al desarrollo moral post convencional, se realizó el cálculo para el total de la muestra y para aquellos con una puntuación P mayor y menor que 40, ver tabla 1. Se obtuvo valores entre 0.83 y 0.86 lo que determina que disponemos de un instrumento altamente confiable.

**Tabla 1:**  
Test de Confiabilidad Alfa de Cronbach

	Toda la muestra	Puntuación P < 40	Puntuación P > 40
Valor alfa de Cron.	0.85	0.83	0.86

### **-3. Procedimiento de obtención de datos:**

Para la obtención de datos lo primero fue contar con la autorización de las máximas autoridades de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile para realizar el estudio. Además de la aprobación del presente proyecto de investigación por el Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos, de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

La recolección de los datos se efectuó mediante la aplicación de un cuestionario auto administrado, compuesto de dos partes. La primera recoge datos personales: edad, género, si ha tenido estudios superiores previos, cuáles y si han sido parciales o completos, y la ocupación o profesión de los padres. La segunda parte es el Cuestionario de Problemas Sociomorales adaptado (ver anexo 2). Se coordinó previamente con los profesores encargados de curso para reunirse y

explicar a los alumnos, que desearan participar, los que firmaron el consentimiento informado (ver anexo 3). Al no disponer de los 45 minutos necesarios para efectuar el test, se decidió entregarles los cuadernillos con el Cuestionario de Problemas Sociomorales para sus casas, junto con la hoja de respuesta. La recolección se realizó a la semana siguiente, enviando mails para recordarles, vía U - cursos, a la totalidad de los alumnos de primero a quinto año. Esto debió hacerse durante las tres semanas siguientes ya que muchos lo olvidó traer o no lo habían respondido aún.

Una vez recolectados los cuadernillos y la hojas de respuestas se procedió a realizar el análisis llevando los resultados a la “hoja de corrección de datos”, donde se realiza la medición de la jerarquización del desarrollo moral (ver anexo 4). Esto se efectúa de acuerdo a la importancia dada a cada una de las cuestiones del test y su posterior jerarquización, según la plantilla del test original de Rest. Aquí se obtiene el porcentaje de respuesta para cada estadio de 2 a 6, la puntuación P que es la sumatoria de los porcentajes de los estadios 5a, 5b y 6, es decir del nivel post convencional de desarrollo moral y la puntuación A y M.

De estos se eliminaron aquellos cuyas respuestas no fueron fiables de acuerdo con los criterios establecidos en el D.I.T.: 1) inconsistencias en las respuestas; 2) puntuaciones iguales o superiores a 14 en la escala de puntuación M; 3) ausencia de discriminación en las cuestiones elegidas; 4) cuestionarios incompletos en alguno de los dilemas (4).

#### **-4. Descripción de la muestra:**

De acuerdo a lo anterior la descripción de la muestra o participantes que se obtuvo una vez aplicado el cuestionario a los alumnos de 1er y 5to año fue la siguiente.

El 1er año de la Facultad de Odontología está conformado por un total de 102 alumnos, los cuales nunca tuvieron una asistencia completa a clases, al ser voluntaria y anónima la participación en este estudio, se repartieron un total de 54 formularios de los cuales fueron devueltos, con sus respuestas, 26.

En el caso de 5to año, el que está conformado por un total de 133 alumnos, se repartió un total de 94 cuestionarios y fueron devueltos, con sus respuestas, un total de 61 (ver tabla 2).

**Tabla 2:**  
Total de cuestionarios respondidos según número de alumnos por curso.

Número total alumnos	Número que respondió el cuestionario	% del total de alumnos por curso
1er año: 102	26	25.49
5to año: 133	61	45.86

Una vez aplicados los criterios de inclusión del D.I.T., explicados anteriormente, se eliminaron 2 cuestionarios en 1er año y 6 en 5to año, quedando un total de 79 cuestionarios válidos para el análisis (ver tabla 3).

**Tabla 3:**  
Total de cuestionarios válidos por curso.

Número total de cuestionarios respondidos	Número de cuestionarios válidos	Numero de cuestionarios eliminados	% de cuestionarios eliminados
1er año: 26	24	2	7.6
5to año: 61	55	6	9.8
TOTAL	79	8	10.1

De acuerdo a los cuestionarios respondidos la distribución de género y promedio de edad, por curso y total de la muestra, está expresada en la tabla 4.

**Tabla 4:**  
Distribución de género y edad por curso y en total.

	N	Mujeres	%	Hombres	%	Edad X
1er año	24	13	54.16	11	45.83	19.04
5to año	55	28	50.90	27	49.09	24.36
TOTAL	79	41	51.89	38	48.10	22.74

La distribución de estudios previos, a nivel universitario, realizados por alumnos se clasificó en: ninguno, que corresponde el haber cursado educación media, bachillerato, estudios universitarios parciales y estudios universitarios completos; se resume en la tabla 5.

**Tabla 5:**  
Distribución de estudios previos.

Estudios previos	Número de alumnos	%
Ed. media	65	41.01
Bachillerato	11	13.92
Universitario parcial	2	2.53
Universitario total	1	1.26
Total	79	100

La distribución del grado académico de los padres según ocupación, clasificados en: grado universitario, grado técnico, empleado/a, de fuerzas armadas y de orden, dueña/o de casa y sin información, se resume en la tabla 6.

**Tabla 6:**  
Distribución del grado académico de los padres según la ocupación.

Tipo de ocupación	Madre	%	Padre	%
Grado universitario	23	29.11	38	48.10
Grado técnico	31	39.24	29	36.70
Empleado	5	6.32	3	3.79
FF.AA. y de orden	2	2.53	1	1.26
Dueña/o de casa	16	20.25	5	6.32
S/información	2	2.53	3	3.79
Total	79	100	79	100

Para el procedimiento de análisis de datos se utilizó el programa Stata 12 de Stata Corp., College Station, Texas, EE. UU... Se realizó el test de Shapiro – Wilk para constatar la normalidad del conjunto de datos determinando que la mayoría tenían una distribución normal lo que permitió realizar el test t de Student para comprobar si existían diferencias significativas. No se pudo hacer el test, en el caso de estudios previos, en aquellos con estudios universitarios parciales o totales, por ser muy pequeña la muestra. La misma situación se repite en el caso de la profesión de los padres cuando el n es menor de 5.

#### IV. RESULTADOS

Los resultados se presentan de acuerdo a los objetivos específicos formulados, comenzando con una descripción de los niveles de desarrollo moral de los alumnos de 1er y 5to año.

De acuerdo al test t de Student para la puntuación P se determinó que no existía diferencias significativas entre 1er y 5to año, ver tabla 7. De acuerdo a la literatura debiese existir diferencia, por lo que se debe analizar las razones de esta falta de desarrollo moral, como por ejemplo, la necesidad de inclusión de la Bioética en la malla innovada de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile.

**Tabla 7 :**

T test de la puntuación P entre 1ero y 5to, no hay diferencia significativa.

Grupo	N	Promedio	Error Estándar	Desv. Estándar	95% Conf. Interval	
1er	24	40.75	2.32	11.39	35.94	45.56
5to	55	42.74	1.52	11.33	39.68	45.80
Total	79	42.13	1.27	11.31	39.60	44.67

Ha: diff < 0  
t = -0.7159  
P < t = 0.2381

Ha: diff ~ = 0  
t = -0.7159  
P > |t| = 0.4762

Ha: diff > 0  
t = -0.7159  
P > t = 0.7619

Se decidió realizar el t test de Student para cada uno de los estadios de desarrollo moral de acuerdo al cuestionario. Se encontró diferencia significativa en el estadio 4, que representa el estadio más alto del nivel convencional, siendo más frecuente en los alumnos de 5to año. También hubo diferencia en la puntuación A, explicada en definición operacional de la variable (p. 39), siendo mayor en los de 1er año, ver el resumen en la tabla 8.

**Tabla 8:**

Resumen de valores p para cada uno de los estadios según curso 1er o 5to año, existe diferencia significativa para el estadio de desarrollo moral 4 y para la puntuación A.

Estadio de Desarrollo moral.	1er año: 24 promedio P	5to año: 55 promedio P	Valor p>
6	4.581	5.602	0.372
5b	6.454	7.510	0.251
5a	29.720	29.630	0.972
<b>4</b>	24.369	29.571	<b>0.041</b>
3	17.837	14.996	0.187
2	5.066	4.11	0.309
<b>Puntuación A</b>	6.802	3.264	<b>0.004</b>
Puntuación M	4.685	4.592	0.963

En relación al segundo objetivo específico, examinar la relación del nivel del desarrollo moral de los alumnos de 1ro y 5to año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile en relación a la variable género, estudios universitarios previos y ocupación de los padres, se obtuvo los siguientes resultados.

Para examinar si existía diferencia en la puntuación P para el género, de acuerdo al t test, se determinó que si bien no hay diferencias estadísticamente significativa se ve una tendencia a tener una mayor puntuación P en las mujeres, ver tabla 9.

**Tabla 9 :**

T test de la puntuación P entre géneros, no hay diferencia significativa pero si una tendencia a ser mayor en las mujeres ( ver cola p<t).

Grupo	N	Promedio	Error Estándar	Desv. Estándar	95% Conf. Interval
Mujeres	41	39.89	1.95	12.02	35.94 43.85
Hombres	38	44.21	1.61	10.32	40.95 47.47
Total	79	42.13	1.27	11.31	39.60 44.67

Ha: diff < 0  
t = -1.7158  
P < t = 0.0451

Ha: diff ~ = 0  
t = -1.7158  
P > |t| = 0.0902

Ha: diff > 0  
t = -1.7158  
P > t = 0.9549

Al realizar el análisis para cada uno de los estadios se encuentra una diferencia significativa en la puntuación M, siendo mayor en los hombres. Este, como se explicó en definición operacional de la variable (p. 39), es un distractor, en donde las cuestiones a ser elegidas suenan llamativas pero no tienen significado alguno y sirve para comprobar el grado de autenticidad con que se responde el test. Ver la tabla 10 que resume los valores p según los estadios de desarrollo moral y para las puntuaciones A y M.

**Tabla 10:**

Resumen de valores p para cada uno de los estadios según género, existe diferencia significativa para la puntuación M.

Estadio de Desarrollo Moral	Mujeres: 41 promedio P	Hombres: 38 promedio P	Valor p >
6	6.175	4.339	0.078
5b	7.104	7.408	0.730
5a	31.053	28.151	0.229
4	28.24	27.759	0.838
3	15.52	16.22	0.725
2	4.021	4.821	0.360
Puntuación A	4.225	4.162	0.830
<b>Puntuación M</b>	2.728	6.661	<b>0.033</b>

La tabla 11 muestra el análisis de la relación de la puntuación P y los estudios previos, se realizó con aquellos alumnos que provenían directamente de la enseñanza media y los que habían cursado Bachillerato en alguna universidad, el n para aquellos que habían cursado en forma parcial o completa otra carrera universitaria era muy bajo, ver tabla 4. No se encontró deferencias estadísticamente

significativas, a pesar que debiese haber en aquellos que tenía más años de estudios formales según se analizará en la discusión.

**Tabla 11:**  
T test de la puntuación P para estudios previos, no hay diferencia significativa.

Grupo	N	Promedio	Error Estándar	Desv. Estándar	95% Conf. Interval	
Ed. media	65	42.08	1.46	11.78	39.16	45.09
Bachillerato	11	43.17	2.10	6.97	38.48	47.85
Total	76	42.24	1.28	11.18	39.68	44.80

Ha: diff < 0	Ha: diff ≈ 0	Ha: diff > 0
t = -0.2946	t = -0.2946	t = -0.2946
P < t = 0.3845	P >  t  = 0.7691	P > t = 0.6155

En la información de la ocupación de los padres se estima que se cometió un error al realizar la pregunta, ya que la información que pudiese ser relevante para estudiar el desarrollo moral es el grado o nivel educacional de los padres, lo que no necesariamente está en relación con la ocupación. De todas formas, de acuerdo a la información entregada esta fue clasificada por el investigador como figura en la tabla 5, aunque puede no ser fiel a la realidad.

La tabla 12 presenta la búsqueda de esta relación de la ocupación del padre en el desarrollo moral de los sujetos de la muestra, de acuerdo a la puntuación P. Sólo se pudo hacer con aquellas ocupaciones que eran con grado universitario y con profesiones técnicas, ya que las otras tenían un n muy bajo, ver tabla 5. No se encontró diferencias significativas por lo que no habría efecto de la profesión del padre, que podría haber influido por la forma de educar a los hijos, sobre el desarrollo moral de los sujetos de la muestra.

**Tabla12:**

T test de la puntuación P para ocupación del padre, no hay diferencia significativa.

Grupo	N	Promedio	Error Estándar	Desv. Estándar	95% Conf. Interval
Grado U.	38	43.36	1.80	11.11	39.71 47.02
Técnico	29	41.76	2.37	12.77	36.90 46.62
Total	67	42.67	1.44	11.79	39.79 45.55

Ha: diff < 0	Ha: diff ≈ 0	Ha: diff > 0
t = 0.5470	t = 0.5470	t = 0.5470
P < t = 0.7069	P >  t  = 0.5863	P > t = 0.2931

Las tablas 13, 14 y 15 muestran la relación de la puntuación P con la ocupación de la madre, como se puede ver en la tabla 5 las con grado universitario, técnico y dueña de casa tiene un n suficiente para realizar el test t de student. Igual que con la ocupación del padre no se encontró diferencia estadísticamente significativa, por lo que la ocupación de la madre no tendría influencia en el desarrollo moral en los sujetos de la muestra.

**Tabla 13:**

T test de la puntuación P para ocupación de la madre entre con grado universitario y técnico, no hay diferencia significativa.

Grupo	N	Promedio	Error Estándar	Desv. Estándar	95% Conf. Interval
Grado U.	23	49.98	2.82	13.55	34.12 45.85
Técnico	31	43.37	2.01	11.22	39.25 47.48
Total	67	41.93	1.66	12.26	38.58 45.27

Ha: diff < 0	Ha: diff ≈ 0	Ha: diff > 0
t = -1.0024	t = -1.0024	t = -1.0024
P < t = 0.1604	P >  t  = 0.3208	P > t = 0.8396

**Tabla 14:**

T test de la puntuación P para ocupación de la madre entre con grado universitario y dueña de casa, no hay diferencia significativa.

Grupo	N	Promedio	Error Estándar	Desv. Estándar	95% Conf. Interval	
Grado U.	23	39.98	2.82	13.55	34.12	45.85
Dueña ca.	16	44.05	2.22	8.90	39.30	48.79
Total	39	41.65	1.90	11.90	37.79	45.51

Ha: diff < 0	Ha: diff ~ = 0	Ha: diff > 0
t = -1.0494	t = -1.0494	t = -1.0494
P < t = 0.1504	P >  t  = 0.3008	P > t = 0.849

**Tabla 15:**

T test de la puntuación P para ocupación de la madre entre con grado técnico y dueña de casa, no hay diferencia significativa.

Grupo	N	Promedio	Error Estándar	Desv. Estándar	95% Conf. Interval	
Grado Téc.	31	43.37	2.01	11.22	39.25	47.48
Dueña ca	16	44.05	2.22	8.90	39.30	48.79
Total	47	43.60	1.51	10.39	40.55	46.65

Ha: diff < 0	Ha: diff ~ = 0	Ha: diff > 0
t = -0.2098	t = -0.2098	t = -0.2098
P < t = 0.4174	P >  t  = 0.8348	P > t = 0.5826

En relación al tercer objetivo específico proponer, de acuerdo a los resultados, pautas de orientación en la enseñanza en bioética en la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile, se abordará en la discusión teniendo como punto central la necesidad de impartir cursos de ética y bioética durante la formación de los futuros odontólogos, basados en el hecho de la falta de desarrollo moral de los alumnos desde el momento que ingresa a la carrera hasta que egresan. La forma de impartir los cursos de ética y bioética, con una orientación a promover el paso de desarrollo moral de convencional a post convencional, con énfasis en la formación ética y bioética de los docentes que tienen a su cargo alumnos.

## **V. DISCUSIÓN**

La discusión será dividida en observaciones generales de la muestra, Cuestionario de Problemas Sociomorales adaptado y de acuerdo a los objetivos específicos planteados.

### **-1. Observaciones generales:**

La primera observación, antes de entrar al análisis en particular de los datos obtenidos, es la falta de interés que se demuestra por la baja participación de parte de los alumnos (tabla 2). A pesar de que el investigador expuso en forma presencial a los asistentes a clases y vía Internet, por medio de U – Cursos, a todos los alumnos de 1er y 5to año la importancia del proyecto y lo necesario de una buena participación, la respuesta fue baja en especial en los alumnos de 1er año. Se hace más extraño de comprender ya que estos alumnos serían los más beneficiados con los resultados de la presente investigación y sólo se logró motivar a un 25% del curso.

Siendo la participación completamente voluntaria y anónima se debe reconocer que se puede producir un sesgo en la recolección de los datos. Al no participar la totalidad de los alumnos, sólo participarían los que se sienten con la responsabilidad y el deber de llenar el cuestionario. Se podría suponer, entonces, que estos tendrían un estadio de desarrollo moral mayor que aquellos que no se sintieron movidos a responderlo, lo que podría darnos cifras para la puntuación P mayores que la media real del curso. Este fenómeno estaría más amortiguado en 5to año ya que se logró una participación del 45% del curso (tabla 1).

La eliminación de los cuestionarios de acuerdo a los criterios de inclusión fue aproximadamente de un 10%, muy similar a la reportada en las investigaciones de Pérez – Delgado y baja para la informada en los estudios de Zerpa y Ramírez con una eliminación de un 24,7%. Las otras investigaciones, con el D.I.T. traducido, no hacen mención de este punto (4, 20- 26). Es interesante hacer notar que una investigación en 851 estudiantes de medicina norteamericanos, efectuada por Self,

Dewitt y Baldwin, reportan un 18, 4%, que de acuerdo a los autores es inusualmente alta (35).

La principal razón de eliminación, para este estudio, fue la presencia de inconsistencias, es decir en la hoja de respuesta se asigna como primer orden de importancia una cuestión que anteriormente fue evaluado como menos importante que otro u otros. Esto se presenta ya que al responder el cuestionario el sujeto no pone la suficiente atención o lo hace en forma desinteresada. Por falta de información sólo dos cuestionarios fueron eliminados.

La distribución por género de la muestra se presenta homogénea con un número similar de hombres y mujeres, con una edad promedio de 19.04 años para 1er año y de 24.36 para 5to (tabla 4).

En el caso de los estudios previos a nivel universitarios que incluye estudios universitarios parciales, totales y bachillerato, los han realizado un 17.71 % de la muestra. Pareció de interés registrar esta información ya que una constante en la literatura revisada formula que a mayor nivel educacional hay mayores valores en la puntuación P (3 – 5, 13 – 38).

Como se mencionó en los resultados en la información de la ocupación de los padres la pregunta que se debió realizar, por la relevancia que pudiese tener en el desarrollo moral de los sujetos de la muestra, era el grado de escolaridad de los padres, como se verá más adelante.

## **- 2. Cuestionario de Problemas Sociomorales adaptado:**

En relación al Cuestionario de Problemas Sociomorales adaptado como instrumento para lograr los objetivos del proyecto, se puede decir que es uno de los logros más importantes del presente trabajo. Esto es porque de acuerdo a la definición de López: “Instrumento de recolección adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o variables que el investigador tiene en mente. En toda investigación se aplica un instrumento para medir las variables, este debe ser válido y confiable.” (44 p. 32).

Se entiende por validez el grado que el instrumento que se utiliza mide la variable que se pretende medir, existiendo tres tipos de validez: *de contenido*, *de constructo* y *predictiva* (44, 45). La validez de contenido se refiere al grado que el instrumento refleja un dominio específico del contenido que desea medir, siendo el método para determinarla el juicio de expertos. Existen tres formas distintas de hacerlo, en este caso se utilizó el de “Agregados Individuales”, que corresponde a lo descrito previamente en la metodología, en definición operacional de la variable (45).

Para la validez de constructo es necesario que exista una conceptualización clara del rasgo estudiado, en este caso es desarrollo moral, basado en una teoría determinada, aquí la de desarrollo moral de Kohlberg modificada por Rest.

En el caso de la validez predictiva sólo se dispondrá de información una vez que se realice un seguimiento de los individuos y se evalúen si existen cambios en el tiempo al realizar intervenciones en relación a la variable en estudio. En este caso poder comprobar el efecto en el desarrollo moral luego de, por ejemplo, la aplicación de cursos de bioética.

En cuanto a la confiabilidad de un instrumento se define como: “Grado que un instrumento de varios ítems mide consistentemente una muestra de una población. La medición consistente se refiere al grado en que la medida está libre de errores.” (46 p.574). Existen diversos métodos para determinar el coeficiente de confiabilidad (44 - 46).

En este caso se utilizó el alfa de Cronbach, de acuerdo a lo descrito en los resultados, por ser el más utilizado en investigación en general y en los estudios previos similares (4, 15, 21, 26, 42, 43). Este es un índice para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados (45, 46). Generalmente, un grupo de ítems, altamente relacionados que exploran una variable en común tendrán un valor de alfa de Cronbach cercano a 1, considerado un instrumento como muy confiable con valores superiores a 0.7 (44 – 46).

Un resumen de la investigaciones efectuada por Rest, que involucra un número de 1 926 sujetos, entre los años 1970 y 1980, encontraron un valor de alfa de Cronbach entre 0.76 y 0.83 para el D.I.T., dependiendo del estudio (43). Pérez –

Delgado y otros en sus estudios encontraron diferentes valores al aplicar su Cuestionario de Problemas Sociomorales, en relación a los niveles de desarrollo moral, siendo de 0.4 para el nivel preconventional, 0.78 para el convencional y 0.72 para el posconventional (26). No es de extrañar encontrar un valor tan bajo de confiabilidad en el nivel preconventional ya que el instrumento no está diseñado para los estadios 1 y 2. De todos los otros trabajos sólo los de Zerpa y Pérez - Olmos hacen mención a la confiabilidad de instrumento de acuerdo al alfa de Cronbach, dando un 0.71 y un 0.76 respectivamente, los que son ocupados como referencia por otros autores (10, 21, 23).

En el presente trabajo se obtuvo al aplicar la fórmula para obtener el valor de alfa de Cronbach un 0.85 para el Cuestionario de Problemas Sociomorales adaptado. Para establecer si existía diferencias de acuerdo al nivel de desarrollo moral se calculó para aquellos que presentaron una puntuación P mayor de 40 y aquellos que presentaron una menor de 40, pensando que, como lo reportado por Pérez - Delgado, el test al ser diseñado para medir el nivel posconventional pudiese existir una diferencia. Los valores, expuestos en la tabla 1, son muy similares lo que permite afirmar que se dispone de un instrumento altamente confiable para poder explorar el nivel de desarrollo moral de los alumnos de primer y quinto año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile, para orientar la enseñanza de la bioética.

### **-3. Descripción de los estadios de desarrollo moral de los alumnos de 1ro y 5to año:**

En relación al análisis de la variación de la puntuación P general entre los alumnos de 1er y 5to año hubo una pequeña diferencia, no alcanzando a ser significativa ( $p=0.472$ ), ver tabla 7. Es de interés, en este punto analizar dos aspectos: los valores promedios de la puntuación P y la falta de diferencia entre 1er y 5to año.

Se reporta por Rest y Narváz, en un estudio para una muestra similar en Estados Unidos, una puntuación P de 47.6, aunque no se especifica ni el número ni el año que cursaban los alumnos (43). En estudiantes latinoamericanos Romo y Altez

dan una puntuación P promedio para alumnos universitarios, no se especifica el área de estudio, de un 42.3 y de 45.8 respectivamente, que es similar a la descrita en este estudio (20, 24). Por otra parte Barba reporta una puntuación P promedio de 36.34 para el grupo con mayor instrucción en una muestra de la Universidad de Aguascalientes, México, tampoco informando el área de estudio de la muestra (19). Puntuaciones similares entrega en sus estudios Pérez – Delgado que varían entre un 33.52 y un 38.44 en los niveles más altos de educación, en una muestra en España (4, 26). Es importante tener claro que estos estudios no son comparables ya que el valor real es poder realizar las mediciones en poblaciones similares y en condiciones similares y ahí estudiar las variaciones, por lo que no sería correcto realizar un juicio de valor entre ellos.

Independiente de la puntuación P promedio se debe abordar la falta de diferencia estadísticamente significativa de desarrollo moral entre 1er y 5to año. Es un hecho común en la mayoría de las investigaciones estudiadas, con excepciones que se revisarán más adelante, que a mayor grado de formación académica de un grupo hay un mayor desarrollo moral, expresado en la puntuación P, comprobándose que la educación es uno de los factores que más influye en su medición.

Rest junto a Thoma en el año 1986 realizaron un análisis de 56 estudios con un muestra de 6 836 sujetos concluyendo: “Hemos encontrado que la educación es responsable de un 52.5% de la variación (puntuación P).”<sup>14</sup> (43 p. 65 – 66). Agrega más adelante: “... la educación formal es, por lejos, la más poderosa correlación demográfica para la puntuación P del D.I.T., dando cuenta de un 30% a 50% de la variación en grandes muestras heterogéneas.”<sup>15</sup> (43 p.70). De igual forma las investigaciones de Pérez -Delgado y otros, efectuadas en una muestra de 4 543 sujetos en Valencia, España, concluyen que a mayor nivel de educación formal se seguirá un mayor desarrollo del juicio moral, según las mediciones obtenidas con el Cuestionario de Problemas Sociomorales (4, 26).

---

<sup>14</sup> Cita en inglés en el texto original: “We found that education accounted for de 53.5% of the variance.” Lo de puntuación P fue agregado por el autor para mejorar la comprensión.

<sup>15</sup> Cita en inglés en el texto original: “... formal education is by far the most powerful demographic correlate of DIT P scores, typically accounting for 30% to 30% of the variance in large, heterogeous sample.”

En estudios latinoamericanos Barba nos presenta investigaciones a diferentes niveles de educación. Uno efectuado entre 191 estudiantes de secundaria y bachillerato no encontrando diferencia significativa en la puntuación P (18). Pero luego nos presenta otro estudio efectuado en 111 profesores de enseñanza básica mejicanos observando que: “Los sujetos con escolaridad con grado de maestría aventajan en todas las variables a los otros grupos.” (19 p. 41). Luego concluye que la presencia de postgrado es el factor de mayor peso en el crecimiento moral posconvencional (19). En la misma línea este autor, en 1 656 estudiantes de educación superior en México, describe que en sólo 3 carreras los alumnos de semestres avanzados logran un desarrollo moral mayor que los de primero: Filosofía, Derecho e Informática (35). No se incluía carreras de área de la salud.

Este último hecho no es menor ya que es, en éstas profesiones las de la salud, donde no se presenta este aumento del desarrollo moral de inicio a término de la carrera, en línea con los resultados de la presente investigación, ver tabla 7. Esto concuerda con el estudio de Torres de Freitas y otros, en estudiantes de odontología brasileros, donde se encontró un bajo desarrollo moral que no variaba con el avance del estudiante en la universidad (22). Si bien la metodología fue el M.J.I. de Kohlberg es de interés mencionarlo por ser realizado en futuros dentistas.

En medicina se han realizado mayor número de estudios en donde Branch nos advierte: “La evidencia sugiere que el desarrollo moral puede estancarse, o incluso peor, los estudiantes pueden experimentar una regresión moral.”<sup>16</sup> (34 p.503). Esto se confirma con los estudios de Self y otros, en 851 estudiantes de medicina norteamericanos, donde no se encontró diferencia entre los estudiantes de los cursos preclínicos y los clínicos (35). En un estudio similar realizado en 87 estudiantes de medicina y 44 de enfermería, en Venezuela, tampoco se encontró diferencia significativa entre el desarrollo moral y el nivel de estudios alcanzado por la muestra (23).

Si bien no hay estudios comparables en estudiantes de medicina en Chile es interesante el trabajo presentado por Toso y otros. Aquí se analiza los cambios de

---

<sup>16</sup> Cita original en inglés: “Evidence suggests that their moral developmnet may be stunted, or even worse, students may experience maral regresión.” (34 p.503).

intereses y perspectivas sobre la carrera de medicina de los estudiantes de 1er y 7mo año, describiendo el progresivo desencanto y desapego con su profesión, donde el 36% de los encuestados en 7mo año no volvería a estudiar medicina (39).

De acuerdo a la evidencia expuesta se podría sugerir que existiría algo en la estructura educativa de las carreras del área de la salud que tendería a inhibir el desarrollo moral. Si bien ninguno de los autores explica las razones de este problema coinciden en el hecho, a tener presente, que muchos estudiantes “acomodan” sus valores personales de cuidado, empatía y compasión a los de sus docentes clínicos (34).

Esta podría ser la explicación de porqué al hacer el análisis por separado de la puntuación P para cada estadio de desarrollo moral, encontremos mayor cantidad de alumnos 5to año en el estadio 4, ver tabla 8. Como se mencionó en el marco teórico, es en este estadio que se asume el punto de vista del sistema que define los roles y reglas, las relaciones interpersonales o individuales, se consideran de acuerdo al lugar que ocupan en el sistema. Como mencionan Hersh, Reimer y Paolitto sobre el estadio 4: “Se caracteriza por el punto de vista compartido del otro generalizado. Eso es, una persona adopta la perspectiva del sistema social en el que participa: su institución, sociedad, sistema de creencias, etc...” (3 p. 64 -65). Se volverá a abordar este punto más adelante cuando se analice el rol del docente en este proceso.

En el caso del grupo en estudio se sumaría además, a la explicación del escaso aumento del desarrollo moral, la falta de cursos de ética y bioética formales en la malla curricular de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile. Esto debiese ser abordado en forma seria por las autoridades aprovechando la oportunidad de la actual innovación curricular.

Otro hallazgo al realizar el estudio de la distribución de la puntuación P para cada uno de los estadios de desarrollo moral entre los alumnos de 1er y 5to año, fue una diferencia estadísticamente significativa para la puntuación A, siendo mayor en 1er año ( $p=0.004$ ). El puntaje A, como se describió en definición operacional de la variable, es la orientación que tiene el individuo a condenar la tradición y el orden social existente, va contra lo establecido, de disconformidad por supuestas arbitrariedades y corrupción. Esto aparece en el cuestionario, en las cuestiones a ser

evaluadas en importancia, con frases como: “¿No estaríamos mejor sin cárceles y sin la opresión de nuestros sistemas legales?”; o “Sí, el sistema capitalista competitivo debe ser totalmente abolido.” (ver anexo 2).

Si bien esta puntuación A no se ha estudiado mayormente en las investigaciones y no se incluye en la mayoría de los estudios publicados, en este caso se puede concluir que esta actitud antisistema, que podría estar influenciada por la edad, se va perdiendo a lo largo de la carrera profesional. Se va produciendo un paulatino cambio a posiciones más convencionales, lo que explicaría el aumento de alumnos de 5to año en el estadio 4 de desarrollo moral.

#### **-4. Examen de la relación del nivel del desarrollo moral de los alumnos de 1er y 5to año con las variables género, estudios universitarios previos y ocupación de los padres:**

Como parte de la exploración del nivel del desarrollo moral de los alumnos de odontología de 1er y 5to año, se propuso examinar, como segundo objetivo específico, el comportamiento de la puntuación P según las variables género, estudios previos realizados a nivel universitario y ocupación de los padres.

En relación al género si bien no se encontró una diferencia estadísticamente significativa para la puntuación P promedio, se ve una tendencia a favor de las mujeres (tabla 9). Este resultado es consistente con los encontrados en la mayoría de las investigaciones consultadas. Como expresa Pérez – Delgado: “Controladas las variables más influyentes en el desarrollo del juicio moral (edad, educación, situación económica, ocupación profesional) no aparecen diferencias significativas en los estadios de desarrollo sociomoral entre los sexos.” (4 p.136). Rest y Narvaéz en una investigación de 2 886 sujetos informan que, para el mismo nivel educacional, la puntuación P del D.I.T. es levemente mayor en las mujeres, concluyendo: “Sin embargo, esta diferencia en el género se le puede atribuir un ligero 0.5% en las variaciones de los valores del D.I.T., mientras que la educación es 250 veces más

poderosa.”<sup>17</sup> (43 p.14). El estudio más completo de esta variable es el realizado por Thoma en 1986, con un meta análisis de 52 investigaciones, comprendiendo 6 000 sujetos, concluyendo que el género es responsable de una variación del 0.002 en los valores de la puntuación P. (42). Como expresa Rest al ser consultado por la influencia en el desarrollo moral del género: “22 estudios que evalúan la diferencia de género fueron revisados... y sólo en dos se encontró diferencias en las puntuaciones P entre hombres y mujeres... En ambos estudios las mujeres tuvieron una puntuación P mayor.”<sup>18</sup> (42 p.116).

Por otro lado es de interés señalar un estudio de You y Bebeau, que aplica la aproximación “Neo – Kolbergiana” de los cuatro modelos, si bien concluye que no habría diferencias de género en el desarrollo moral, es decir juicio moral, habría un mayor sentido de responsabilidad en las mujeres. Esto les favorecería la capacidad de desarrollar planes de acción ante problemas éticos, lo que sería una ventaja en profesiones de la salud (38).

Al realizar el análisis de la puntuación P según los estadios de desarrollo moral podemos destacar dos situaciones, ver tabla 10. Primero la diferencia a favor de las mujeres a nivel del estadio 5a, sin que lleguen a ser estadísticamente significativas. Esto coincide con los estudios españoles donde se afirma: “Esa diferencia indica que las mujeres han recurrido más frecuentemente que los varones a principios éticos de rango posconvencional para solucionar los dilemas sociomorales de Rest.”(4 p. 144). Es necesario recordar que el nivel posconvencional de desarrollo moral se caracteriza por decisiones de los individuos que sobrepasan las convenciones del grupo social a que pertenecen y tienen una mayor pretensión de universalidad. Esto se expresaría, de acuerdo a este mayor sentido de responsabilidad de las mujeres mencionado anteriormente, en que en el estadio 5 hay: “Sentido de obligación de la ley a causas del contrato social de ajustarse a la leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos.” (3 p. 56).

---

<sup>17</sup> Cita original en inglés: “However, these gender differences are slight – gender accounts for only 0.5% of the variance of the DIT scores, whereas education is 250 time more powerful.” (43 p.14).

<sup>18</sup> Cita original en inglés: “22 studies assessing gender difference were reviewed... and only two had a significant difference in P score beteewn males and females... In both of these studies, females had higher scores.”(42 p.116)

Esto discrepa con las opiniones que planteaba Gilligan de los dilemas propuestos por Kohlberg, base para formular los dilemas del Cuestionario de Problemas Sociomorales. Ella afirma que esta forma de plantear dilemas tendería a desfigurar la orientación del cuidado, propio según la autora de las mujeres, las que serían evaluadas con un estadio 3 en el razonamiento de justicia. Esto explicaría la baja puntuación femenina en los primeros estudios (11). Si bien Kohlberg reconoció que sus investigaciones más tempranas tenían una tendencia sexista, en sus estudios posteriores sugiere que tanto la orientación del cuidado y la de la justicia son utilizadas por ambos sexos indistintamente, afirmando: “la orientación preferencial (cuidado o justicia) está en gran parte en función del tipo de problema moral definido y de la atmósfera sociomoral del entorno en que se sitúa el dilema.” (2 p. 339)

La segunda diferencia, estadísticamente significativa, encontrada que se produce en la variable género es en la puntuación M ( $p=0.033$ ). Estos son, como se explica en definición operacional de la variable, las cuestiones sin significado, es decir no se relacionan con ningún estadio, pero sí con una tendencia a atribuir afirmaciones de pretensión, más que por el significado de las mismas. Como explica Pérez – Delgado: “Los ítems (cuestiones) de esta escala se han incluido para que suenen llamativa y ampulosamente pero en realidad no significan nada.” (26 p.9). A modo de ejemplo hay frases en el cuestionario como: “¿Qué valor tiene la muerte ante una perspectiva social sobre valores personales?”; o “Si la esencia de la vida va más allá de la muerte, colectiva e individualmente.” (ver anexo 2). Esta puntuación sirve de control, ya que permite verificar si el sujeto ha comprendido las cuestiones y contesta en función del significado de las mismas y no en razón de las apariencias o de lo bonito que suena la frase. Claramente este dato está reflejando que los hombres tendrían una tendencia a no dar respuestas sinceras, inclinándose por las apariencias. Como afirma un estudio español que encontró los mismo resultados que el presente estudio: “Ello indica que los varones han contestado los ítems (cuestiones) planteados por el D.I.T. con menos conocimiento de causa o al menos han elegido con mayor porcentaje de espejismo en sus elecciones. Por contra, las mujeres habrían contestado a las cuestiones con mayor comprensión de los dilemas.” (4 p. 145)

De acuerdo a lo anterior, es de interés hacer notar, que se ha estudiado que los resultados del D.I.T. pueden ser intencionalmente alterados por el que lo responde, para obtener un valor P más bajo, pero nunca más alto. Según demuestra la investigación de McGeorge de 1975: “En condiciones estándar los sujetos dan primero su opinión de lo más justo, lo más correcto, el más alto nivel de juicio moral. Comprenden los límites de los más alto que pueden llegar. Sin embargo al tratar de simular niveles más altos no mejoran sus resultados. Pero al simular límites más bajos, los sujetos comprenden perfectamente que está por debajo de su propio juicio, y pueden fácilmente elegir ítems del D.I.T. que son menos adecuados, menos maduros y más infantiles que su propio nivel, si se le piden que lo hagan.”<sup>19</sup> (43 p.18).

Luego se procedió a examinar si el hecho de tener estudios previos universitarios afectarían la puntuación P entre los que venían directamente de la enseñanza media y los de Bachillerato, ya que los otros, educación universitaria parcial o completa, tenían un n muy pequeño (ver tabla 5). No se obtuvo diferencia estadísticamente significativa a pesar de lo expuesto anteriormente sobre el importante y marcado efecto de la educación en el desarrollo moral. Esto se podría explicar por la corta permanencia de los alumnos en el Bachillerato, y que en algunos casos es tomado por los alumnos con liviandad al no ser su primera preferencia de postulación, ni la carrera que ellos querían estudiar.

Del mismo modo, se planteó en la exploración del nivel de desarrollo moral saber si la ocupación de los padres afecta la puntuación P, no encontrando ninguna diferencia significativa. Como se mencionó anteriormente hubo un error al preguntar profesión y no nivel de escolaridad de los padres ya que, por los argumentos antes presentados, este pudiese ser, por la educación que los padres entregan a sus hijos, un factor de variación de la puntuación P, el cual no se pudo comprobar.

---

<sup>19</sup> Cita original en inglés: “In the Standard condition, subjects are already giving their conception of the most fair, most just, highest levels of moral judgment. Comprehension limits how high they can go. Therefore in the Fake High condition they do not improve their score. But in the Fake Low condition, subjects understand well what is below their own thinking, and can easily select D.I.T. ítems that are less adequate, less mature, and more childish than their own current level, if asked to do so.” (43 p.18).

#### **-4. Propuestas de pautas de orientación en la enseñanza en bioética para la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile:**

Los resultados de este estudio en relación a la ausencia o falta de un desarrollo moral de los alumnos de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile, durante su formación debiese ser una alerta. Un motivo de este nulo avance es atribuible a la falta de entrega de cursos de ética y bioética programados y organizados en la malla curricular actual. El presente proceso de innovación del currículo da una importante oportunidad para poder plantear propuestas efectivas.

Los antecedentes en relación a la enseñanza de la bioética en odontología en Chile son escasos. Buendía – López y Álvarez realizaron un estudio destinado a saber el nivel de conocimiento de la bioética en carreras de odontología de dos universidades de América Latina, una mejicana y una chilena, no especificando cual. Se concluye que, en ambas universidades, los alumnos no poseen conocimientos suficientes o al menos aceptables sobre bioética (47).

Una investigación realizada el 2004 por el Centro Interdisciplinario de Estudios de Bioética (CIEB), en conjunto con la organización Panamericana de la Salud, identificó el campo de la salud oral como un campo deficitario en cuanto al desarrollo de la bioética, careciendo además de un enlace sistemático a los grandes temas de la bioética, presentes en la mayoría de las actividades de investigación y enseñanza de la biomedicina. Agrega además que en el caso específico de la malla curricular los temas vinculados a la ética representan un 4,4% del total de horas involucradas en su formación (48).

El año 2011, Lee, aborda la temática de los derechos y deberes de los pacientes en el proceso de enseñanza de la clínica odontológica, de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile. La autora concluye que hay un déficit de conocimiento de los “Códigos Bioéticos”, que los define como: “El conjunto de recomendaciones universales, que están basados en los principios básicos de la Bioética: autonomía, no maleficencia, beneficencia, justicia y veracidad, y que tienen como finalidad de actuar como herramienta que el dentista pueda utilizar para el beneficio científico, moral y social de la profesión” (48 p.49).

Este fenómeno se repite en otros países. Garbin y otros comprueban que en Brasil de 187 facultades de odontología sólo 57, que representan el 31.3%, tienen en su malla curricular la asignatura de bioética (49). Lantz analiza la totalidad de las facultades que imparten odontología en EE.UU., concluyendo que la enseñanza de la bioética corresponde a un 0.5% de total de sus horas de formación (30). Lo interesante de los artículos extranjeros es que además se plantean la doble problemática de cómo impartir o dictar los cursos de ética y bioética, y como debiesen ser evaluados (16, 22, 30 -35,36, 42, 43, 49).

Como acercamiento a la necesidad de, primero, realizar clases de ética y bioética y, segundo, la metodología para dictar estas clases, es útil revisar la reflexión realizada por Jensen (50). Él plantea que algunos reniegan de la eficacia de los cursos de ética amparándose en el hecho de que muchos de los alumnos igual van a tener comportamientos reñidos con la moral en su práctica profesional. Pero decir esto es lo mismo que afirmar que los cursos para aprender a conducir no sirven ya que igual hay personas que hacen infracciones de tránsito o tienen accidentes por imprudencia. Luego afirma: “Uno al menos tiene que saber que la luz roja significa detenerse para evitar cometer la infracción de pasar con luz roja. Sin embargo si uno decide o no detenerse es otro tema”<sup>20</sup> (50 p.225).

Es así que para poder enseñar la bioética es necesario, como base, dar una formación teórica mínima que entregue, por ejemplo, la información de: los principios de la bioética y su jerarquía, los derechos y deberes de los pacientes, la relación tratante – paciente, cuando y como confeccionar y hacer firmar un consentimiento informado; y de las normas en investigación en seres humanos y animales. De esta forma se dispondrá al menos de un reglamento básico, como es el conocimiento de las leyes del tránsito, siguiendo el ejemplo anterior, que le permitirá tener al profesional un marco para realizar sus acciones en el campo ético. Es decir que al menos la persona debe tener un buen conocimiento de sus obligaciones éticas, como mínimo, para tener un buen comportamiento profesional.

---

<sup>20</sup> Cita original en inglés: “One has the minimally known that a red light means “stop” to avoid committing the violation of not stopping at the red light. Whether one chooses to stop or not is quite another question.” (49 p. 225)

Esto podría llamarse ciclo básico en los cursos de ética y la forma de entregarse puede ser mediante clases magistrales y pruebas escritas, ya que se requiere la etapa más básica del aprendizaje, la memorización.

A continuación viene la segunda y más complicada etapa, que los alumnos con los conocimientos aprendidos decidan utilizarlos y hagan lo correcto en su actuar profesional, e idealmente personal. A esto se debe sumar la dificultad de determinar la forma en que estos cambios deben ser evaluados. Ya que como menciona Garbin, en relación a la evaluación mediante la prueba escrita: “Con este método no se puede desarrollar una conciencia crítica del futuro profesional – lo que la asignatura de bioética busca fomentar – permaneciendo en una inmadurez de toma de decisión posterior.” (49 p.235).

Es aquí que se vuelve al D.I.T. como un elemento objetivo para medir las competencias adquiridas y poder determinar, al mismo tiempo, cual y como sería la mejor forma de entregar los cursos en bioética; más aún si disponemos de una versión adaptada y confiable como es el Cuestionario de Problemas Sociomorales Adaptado.

Krawczyk realizó un estudio en 180 estudiantes de enfermería que distribuyó en tres cursos diferentes, durante los cuatro años de su formación. El primero incluía un curso que era dictado por un profesor de ética, cuyo programa estaba compuesto por estudio y discusión de casos del Hastings Center, donde cada alumno debía tomar una posición con respecto a éstos y defenderla. El segundo integraba temas de ética a los cursos habituales de los últimos cuatro semestres. Y en el tercero no se incluía nada relacionado con ética, salvo si algún alumno hiciera una pregunta relacionada en la presentación de casos clínicos. A todos los alumnos se les aplicó el D.I.T al inicio y al término encontrando un aumento significativo en los niveles de juicio moral del primer grupo (33). Esto se replica en otros estudios como el de Self, Dewitt y Baldwin que concluyen: “La investigación ha demostrado que la educación formal de ética médica, especialmente a través del método de estudio de casos, promueve un significativo aumento en el crecimiento y desarrollo del juicio moral en

estudiantes de medicina. A pesar de esto muchas escuelas continúan con el formato de la clase magistral.”<sup>21</sup> (35 p. S93, 36).

Lo mismo ocurre en Brasil si se analiza el trabajo de Torres de Fritas y otros, del año 2006, que evalúa el nivel de desarrollo moral de alumnos de una facultad de odontología determinando que el 47% se encuentra en un estadio 2 de desarrollo moral, lo que es inesperadamente bajo (22). Esto se podría explicar al hacer el nexo con el trabajo de Garbin y otros, del año 2009, que evalúa la enseñanza de la bioética y la metodología en Brasil que describe que apenas un 31,3% de las escuelas de odontologías contemplaban la asignatura de bioética en su malla curricular, y de estas el 77,8% hacia la entrega de conocimientos mediante clases teóricas y un 100% utilizaban como método de evaluación la prueba escrita (49). Si bien una parte de los conocimientos pueden y deben ser entregados en clases magistrales, para tener un verdadero cambio en el estudiante es necesario utilizar otras metodologías educativas.

Unos de los métodos más efectivos para mejorar los niveles de desarrollo moral, de acuerdo a la literatura, es la discusión de problemas morales en pequeños grupos de alumnos durante toda la formación, tanto de pre como de post grado, mejor aún si estos problemas son hechos reales de la clínica (16, 22, 30 -36, 42, 43, 49). Esto ya había sido planteado por el mismo Kohlberg, con su enfoque de la comunidad justa donde busca a través del diálogo de todos los actores involucrados un equilibrio entre justicia y comunidad: “introduciendo el poderoso atractivo de lo colectivo y al mismo tiempo proteger los derechos individuales de cada estudiante y promover su crecimiento moral.” (51 p.70). Como menciona Bebeau: “La técnica de discusión de dilema es efectiva y eleva el razonamiento moral de los estudiantes de carreras profesionales.”<sup>22</sup> (43 p. 132) . Esto además ayudaría a asumir roles, ponerse en la perspectiva del otro, lo que ayuda a clarificar temas conflictivos y hacer las cuestiones morales más reales (3).

---

<sup>21</sup> Cita original en inglés: “ Research has show that the formal teaching of medical ethics, especially by case – study methods, can promote a significant increase in the growth and development of moral reasoning in medical students. Despite this, most schools continue to use a traditional lecture format.” (35 p. S93)

<sup>22</sup> Cita original en inglés: “ Dilemma discussion technique is effective in enchancing moral reasoning of professional school students.” (43 p. 132)

Pero es aquí donde surge un actor primordial en la formación en bioética: el docente. Hersh y otros definen lo que es un currículo de desarrollo moral en la educación escolar, pero que bien vale para la educación en general, como: “Un curriculum basado en las dimensiones morales de la vida que surgen de dos fuentes de información comunes en la escuela: 1) la asignatura; 2) la interacción entre alumnos y profesor, que se denomina a veces el “programa oculto”. (3 p.154). Esto que Kohlberg denomina “curriculum oculto” serían las normas y valores que regulan las relaciones sociales y la disciplina en las escuelas, y que citando a Jackson<sup>23</sup> define como: “Ese proceso de aprendizaje, y especifica su contenido en términos del aprendizaje que hace el niño para enfrentar “las multitudes de elogios y el poder”. El niño debe aprender a ser uno entre una multitud de pares en un aula que está dirigida por una figura de autoridad relativamente impersonal que da órdenes y tiene el poder de manejar el elogio y la culpa. Lo que el niño aprende sobre el modo de encarar “las multitudes, el elogio y el poder” modela, según este punto de vista, su moral pública: su concepción de cómo se debe actuar para seguir adelante e incluso prosperar en el ámbito público.” (51 p. 35).

Si esta definición se aplica a la forma en que se enseña la odontología hoy en Chile adquiere gran relevancia. Esto es clases magistrales donde se entregan los conocimientos teóricos, para luego dividir el curso en grupos de 10 a 15 alumnos, que dependen de un docente, que les enseña la aplicación práctica de estos conocimientos, tanto en preclínico como en clínica con pacientes. Ya que alumnos de odontología pasarían a ser ese “niño que aprende a enfrentar las multitudes, el elogio, y el poder”, que va a modelar su moral pública, que en este caso sería su moral profesional. La figura de “autoridad relativamente impersonal que da órdenes y tiene el poder de manejar el elogio y la culpa”, sería el docente, y es en él que también se debería prestar atención.

Probablemente es esto a lo que se referían Self, Dewitt y Baldwin cuando hablan de que “algo” en la estructura de la educación médica tendería a inhibir el crecimiento del desarrollo moral (35). Y llegando más lejos, con la reflexión de Branch, con lo que denomina “la cultura de la sala”, haciendo alusión a la sala de

---

<sup>23</sup> Jackson, P. W.1968: Life in Classroom, Ney York, holt, Rinehart and Winston.

atención de los hospitales (34). Explicando que muchos alumnos con el fin de pertenecer al equipo de atención de la sala no siguen sus principios morales, concluyendo: “Muchos estudiantes experimentan considerables conflictos internos en su lucha por acomodar sus valores personales relacionados a la empatía, cuidado y compasión a los de sus docentes clínicos.”<sup>24</sup> (34 p. 503). Esto va en sintonía perfecta con los resultados de la presente investigación con esa mayor tendencia a estar en el estadio 4 de desarrollo moral, nivel convencional, de los alumnos de 5to año, como se mencionó anteriormente.

Esto se ve refrendado con la experiencia de más de 20 años de docencia en la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile del autor, cuando los alumnos le relatan que dan diferentes respuestas a las consultas de sus docentes dependiendo de la personalidad de cada uno estos, es decir los alumnos se adecuan a sus docentes. Esto lo comprueba Lee, en la misma universidad, al estudiar los derechos y deberes del paciente en el proceso de enseñanza de la clínica odontológica, concluyendo en relación a los docentes de una asignatura específica que: “En relación al análisis del discursos de cada uno de los entrevistados en torno a estas temáticas, para cada uno de ellos tiene un personal significado, lo cual impide tener una visión de conjunto en cuanto a lo que la asignatura pudiera establecer como conceptos mínimos desde donde comenzar el diálogo reflexivo de las prácticas docentes.” (48 p.97).

Es de importancia también destacar que la evaluación por competencias de los alumnos en muchas asignaturas se realiza en base a acciones clínicas individuales y no a la atención integral del paciente. Esto hace que el alumno aprenda a ver a su paciente en forma parcial, como una cavidad bucal o una pieza dentaria con una patología y necesidad de tratamiento específico, que le falta para cumplir su programa. Esto produce una alteración de la realidad, impidiendo ver al paciente como una persona, y por lo tanto generando una deformación al no poder asumir el rol del otro, ya que prima su interés personal. De acuerdo a los cuatro modelos de Rest, estaríamos condicionando la sensibilidad moral y la integridad

---

<sup>24</sup> Cita original en inglés: “ Many students experience considerable internal dissidence as they struggle to accomodate personal values related to empathy, care, and compassion to their clinical training.” (34 p.503)

moral de nuestros alumnos, evitando así un mayor desarrollo moral, creando una particular “cultura de la sala” de Branch, mencionada anteriormente (34, 42, 43).

Es así, que con las limitaciones que presenta el autor, al no tener una formación pedagógica, es que propondría las siguientes pautas para la enseñanza de la bioética en la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile.

A) Dictar por medio de seminarios en grupos pequeños a todos los docentes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile una nivelación en Bioética, donde se entreguen los “códigos bioéticos mínimos”<sup>25</sup>. Se debiese incluir en esta actividad representantes del personal administrativo y personal auxiliar de la facultad. Esta actividad se debiese realizar en forma permanente, por ejemplo durante las vacaciones de los alumnos.

B) Crear en cada unidad académica, o al menos departamento, un grupo de estudio que discuta los problemas éticos que puedan aparecer en la práctica clínica y en las relaciones paciente – alumno, alumno – docente o docente – docente, también con el personal auxiliar y administrativo. Estos mismos grupos deberán diseñar los programas y formas de evaluar las competencias clínicas, teniendo como centro al paciente.

C) Realizar a los alumnos en el ciclo básico, primer y segundo año clases de ética y bioética magistrales para entregar los conocimientos básicos.

D) En las asignaturas clínicas destinar, en los grupos de 10 a 15 alumnos, un tiempo protegido para la discusión de problemas éticos, idealmente reales de la clínica, liderados por los docentes del grupo de estudio de cada unidad académica. Aquí todos los alumnos deberán participar activamente con los objetivos que comprueben:

- 1) Que el basarse en sus valores, creencias e intuiciones no garantiza una elección ética buena y razonable;
- 2) Que el verbalizar sus opiniones les ayuda, en algunos casos, a clarificar sus valores y creencias;
- 3) Que la bioética nos va a dar por medio de la deliberación un curso de acción, independiente de las diferentes opiniones.

E) Controlar y medir los avances y efectos de las diferentes medidas propuestas en las competencias éticas y el desarrollo moral, específicamente del juicio moral, por

---

<sup>25</sup> Definidos en la página 66.

medio del instrumento adaptado y validado para Chile : Cuestionario de Problemas Sociomorales Adaptado.

En resumen diseñar un programa de bioética dinámico, atractivo y práctico, adecuado a la experiencia de los alumnos, que los motive a la reflexión y a actuar conciente de sus conocimientos y aptitudes en la clínica, involucrando a toda la comunidad de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile.

Finalmente siguiendo, un pensamiento de Diego Gracia, que los cursos de bioética sean verdaderas escuelas donde se enseñe a deliberar y tomar decisiones adecuadas y no verdades absolutas, cayendo en una doctrina inmoral.

## **VI. CONCLUSIONES**

- 1. Se dispone de un instrumento, el Cuestionario de Problemas Sociomorales adaptado, para determinar el nivel de desarrollo moral a través de uno de sus 4 componentes, el juicio moral. Está traducido y adaptado, pertinente al contexto cultural chileno de acuerdo a la validación hecha por medio del juicio de expertos. Presenta además consistencia interna y una alta confiabilidad con un alfa de Cronbach de 0.85. Este, según la opinión del autor, es uno de los aportes más relevantes para la comunidad de la presente investigación.

- 2. En relación a la descripción de los estadios de desarrollo moral de los alumnos de 1er y 5to año del año 2014 de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile podemos concluir que:

a) No se produce un aumento del desarrollo moral durante la formación de los futuros odontólogos, ya que no existe diferencia estadísticamente significativas en las puntuaciones P promedio de los grupos en estudio. Esto a pesar de que los alumnos de 5to año tienen 5 años más de formación universitaria y están prontos a ser profesionales titulados. Esto va contra toda la evidencia sobre el efecto de la educación sobre el desarrollo moral y en línea con los resultados de estudios extranjeros en profesionales de la salud.

b) Al realizar el análisis de la puntuación P para cada uno de los estadios se encontró que había más alumnos de 5to año en el estadio 4 de desarrollo moral. Es decir había más alumnos de 5to año en el nivel convencional que los de 1er año. La situación inversa se da para la puntuación A, que representa la posición antisistema, con un mayor número de alumnos de 1er año. Se analiza en la discusión las posibles causas.

- 3. Al examinar la relación del nivel del desarrollo moral de los alumnos de 1er y 5to año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile en relación a la

variable género, estudios universitarios previos y ocupación de los padres se puede concluir que:

a) Existe una tendencia, no significativa estadísticamente, a que las mujeres tengan un mayor desarrollo moral que los hombres. Esto también lo describen las investigaciones internacionales que prueban que la variable género es una de las que menos influye sobre el desarrollo moral, siendo mucho más relevante la educación por ejemplo.

b) En el análisis de la variación de la puntuación P por estadios de acuerdo al género, se encontró que existía una diferencia estadísticamente significativa en la puntuación M a favor de los hombres. Esto demuestra que los hombres responderían los problemas planteados con menor concentración y conocimiento que las mujeres, eligiendo cuestiones sin sentido, pero que suenan importantes.

c) No se encontró diferencias significativas para las variables estudios universitarios previos, ni para la ocupación de los padres. Se reconoce en esta última que la pregunta estuvo mal formulada, ya que lo interesante a investigar era el grado de escolaridad de los padres y si esto influía en el desarrollo moral.

- 4. En relación a proponer, de acuerdo a los resultados, pautas de orientación en la enseñanza en bioética en la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile, se puede concluir lo siguiente: La evidencia de los resultados demuestran que existe un estancamiento del desarrollo moral de los alumnos en estudio a lo largo de su formación profesional. Aprovechando la coyuntura que la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile, se encuentra en un proceso de innovación curricular, se sugiere incluir y orientar la enseñanza de la ética y bioética en la nueva malla curricular, en base a tres pilares, para fomentar el desarrollo moral de los estudiantes:

a) Una primera etapa de formación y actualización de conocimientos en ética y bioética para los docentes de la facultad, de manera de tener una visión y códigos éticos comunes. Formación en las unidades académicas de un grupo de docentes destinado a tratar los temas éticos y planificar la docencia de la bioética como parte

integral de sus cursos y actividades clínicas. También se debiese incluir en estas actividades al personal auxiliar y administrativo.

b) Se sugiere una entrega de los cursos de ética y bioética mediante un ciclo básico de clases magistrales donde se enseñen los fundamentos y teorías para los alumnos de 1er y 2do año. Un segundo ciclo dividiendo los cursos en grupos pequeños, de 10 a 15 alumnos, donde se realice la discusión de problemas éticos, los que idealmente debieran ser reales y no necesariamente vinculados al quehacer clínico. Estos debiesen ser conducidos por docentes preparados para esta actividad en los grupos de bioética de cada unidad académica de acuerdo a lo mencionado en el punto anterior.

c) La aplicación del Cuestionario de Problemas Sociomorales adaptado en una primera etapa para formular un diagnóstico de los niveles de desarrollo moral de todos los involucrados: alumnos, docentes, personal auxiliar y administrativo. De esta forma se va a tener una información empírica objetiva que permitirá evaluar los efectos de las diferentes intervenciones descritas en los puntos anteriores. En una segunda etapa la aplicación del cuestionario sería una herramienta objetiva de evaluación de las medidas sugeridas, comprobando el logro de algunas de las competencias éticas exigidas en la formación de los futuros odontólogos de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile.

En resumen se puede concluir que la presente investigación demostró que la actual malla curricular de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile produce una detención del desarrollo moral de los estudiantes, favoreciendo la permanencia en un nivel convencional de acuerdo a la teoría cognito evolutiva de Kohlberg, adaptada por Rest. El proceso de innovación curricular que está realizando actualmente la Facultad de Odontología debe tender, a través de la formación en Bioética, que los alumnos continúen su desarrollo moral a niveles más altos de acuerdo con su desarrollo profesional.

## **VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

1. Barra E.. El desarrollo moral: Una introducción a la teoría de Kohlberg. Revista Latinoamericana de Psicología 1987; 19 (1): 7- 18.
2. Kohlberg L.. Psicología del desarrollo moral. [A. Zubiaur , trad.]. Bilbao: Desclée de Brouwer ; 1992.
3. Hersh R., Reimer J., Paolitto D.. El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones; 2002.
4. Pérez – Delgado E., García – Ros R.. La psicología del desarrollo moral. Madrid: Siglo XXI; 1991.
5. Linde A.. La educación moral según Lawrence Kohlberg: Una utopía realizable. Praxis Filosófica 2009 Ene – Jun ; (28): 7 – 22.
6. Sepúlveda M.. Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. Revista de Psicología de la Universidad de Chile 2003; XII (1): 27 – 35.
7. Habermas J.. Conciencia moral y acción comunicativa.[R. Cotarelo, trad.]. Madrid: Trotta; 2008.
8. Martínez D.. Reformulación de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg realizada por Habermas. Persona y Sociedad. Universidad Alberto Hurtado 2011; XXV (2): 11 – 35.
9. Alonso R., Fombuena J.. La ética del cuidado y la ética de los cuidados. Portularia 2006; VI (1): 95 – 107.

10. Pérez – Olmos I., Dussán M.. Validación de la prueba Defining Issues Test con estudiantes de medicina en la Universidad del Rosario en Colombia. Revista Electrónica de Investigación Educativa 2009; 11(1): 1 -12. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-perezolmos.html>.
11. Gilligan C.. La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino. [J. Utrilla, trad.] México: Fondo de cultura económica ; 1994.
12. Benhabib S.. El ser y el otro en la ética contemporánea. [G. Zadunaisky, trad.] Barcelona: Gedisa ; 2006.
13. Kohlberg L., Power F., Higgins A.. La educación moral según Lawrence Kohlberg. [A. Bonanno, trad.] Barcelona: Gedisa; 2008.
14. Rest J., Narvaez D., Thoma S., Bebeau M.. A Neo – Kohlbergian approach to morality research. Journal of Moral Education. 2000; 29 (4): 381 – 395.
15. Rest J., Narvaez D., Thoma S., Bebeau M.. A Neo – Kohlbergian approach: The Dit and schema theory. Educational Psychology Review. 1999: 11(4): 291 – 324.
16. Chambers D.. Developing a self scoring comprehensive Instrument to measure Rest’s four component model of moral behavior: The moral skills inventory. Journal of Dental Education . 2011: 75 (1): 23 – 35.
17. Winkler M.. Formación ética: Teoría, hallazgos y sugerencias. Ponencia presentada al taller: Bioética e investigación con seres humanos y en animales. Organizado por el Comité asesor de bioética de CONICYT, noviembre 2005, editor Miguel Kottow, Santiago, 2006. [www.uchile.cl/.../libro-n-1-bioetica-conicyt-pdf\\_51001\\_10\\_3809pdf](http://www.uchile.cl/.../libro-n-1-bioetica-conicyt-pdf_51001_10_3809pdf)

18. Barba B.. Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2001; 6 (13): 501 -507.
19. Barba B.. Influencia de la edad y la escolaridad en el desarrollo del Juicio Moral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2002; 4 (2): 23 - 45.
20. Romo J.M.. Juicio moral en estudiantes de bachillerato. Un diagnóstico. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2004; 35 (1): 1- 7.
21. Zerpa C., Ramírez J.. Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios: Defining Issues Test (DIT). *Revista de Pedagogía*. 2004; 25 (74): 427 - 450.
22. Torres S.. Stages of moral development among brazilian dental students. *Journal of International Education*. 2006, 70 (3): 296 – 306.
23. Torres A., y otros. Desarrollo moral en estudiantes de medicina y enfermería de la Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado (UCLA) – Venezuela. *Revista de la Facultad de Medicina*. 2010; 33 (1): 36 – 41.
24. Altez R. I.. El juicio moral en estudiantes mujeres de una universidad de Lima metropolitana. *Consensus*. 2004, 8 (9): 19 -32.
25. Barba B., Romo M. . Desarrollo del juicio moral en la Educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2005, 10 (24): 67 -92.
26. Pérez – Delgado E., Mestre V., Frías M., Soler M.. DIT Defining Issues Test James Rest (Cuestionario de Problemas Sociomorales) Manual. Valencia: NAU libres; 1996.

27. Zerpa C.. Tres teorías de desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. Laurus. 2007; 13 (023): 137 – 157.
28. Narvaez D., Bock T.. Moral schemas and tacit judgement or how the difinig issues test is supported by cognitive science. Journal of Moral Education. 2002; 31(3): 297 - 314.
29. Bebeau M.. The Refining issues test and the four component model: contributions to professional education. Journal of Moral Education. 2002; 31 (3): 272 – 295.
30. Lantz M., Bebeau J., Zarkowski J.. The status of ethics teaching and learning in U.S. Dental School. Journal of Dental Education. 2011; 75 (10): 1295 – 1309.
31. Sharp H., Kuthy R.. What do dental Students learn in ethics course? And analisis of students – reported learning outcomes. Journal of Dental Education. 2008; 72 (12): 1450 -1457.
32. Nawaf Al – Dwairi Z., Al –Waheidi EM.. Cheating Behaviors of Dental Students. Journal of Dental Education. 2004; 68 (11): 1192 – 1457.
33. Krawczyk R.. Teaching Ethics: Effect on moral development. Nursing Ethics. 1997; 4 (1): 57- 65.
34. Branch W..Supporting the moral development of medical students. J Gen Intern Med. 2000; 15: 503 – 508.
35. Self D., Baldwin D.. Does medical education inhibit the development of moral reasoning in medical students? A cross - sectional study. Academic Medicine. 1998; 73 (10): 91- 93.

36. Self D., Olivarez M., Baldwin D.. Clarifying the relationship of medical education and moral development. *Academic Medecine*. 1998; 5 May: 517 – 520.
37. Bebeau M.. Promoting ethical development and profesionalism : Insights from education research in the professions. *University of St. Thomas law Journal*. 2008; 5 (2): 365 – 403.
38. You D. Bebeau M.. Gender difference in ethical abilities of dental students. *Journal of Dental Education*. 2012; 76 (9): 1137 -1149.
39. Toso, A. y otros. Intereses y perspectivas sobre la carrera de medicina: Un contraste entre estudiantes de medicina de primero y séptimo año. *Rev. Med. Chile*. 2012; 140: 609-615.
40. Román, B. Apuntes para una ética del profesor universitario. Cátedra Ethos, Universitat Ramon Llull. Artículo entregado en el módulo 7 del Diploma Bioética Clínica 2013.
41. Hortal, A. Ética profesional de profesores y maestros. Artículo entregado en el módulo 7 del Diploma Bioética Clínica de 2013.
42. Rest J., Narvaez D., Thoma S., Bebeau M.. *Postconventional Moral Thinking*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers; 1999.
43. Rest J., Narvaez D.. *Moral Development in the professions*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers; 2009.
44. López I.. *Texto guía de metodología de la investigación*. Departamento de Educación en Salud, Facultad de Medicina, Universidad de Chile; 2006

45. Corral Y. . Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la educación*. 2009; 19 (33): 228 – 247.
46. Oviedo C., Campos – Arias A.. Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 2005; 34 (4); 572 – 580.
47. Buendía – López A., Álvarez C.. Nivel de conocimiento de la bioética en carreras de odontología de dos universidades de América Latina. *Acta Bioethica*. 2006; 12 (1): 41 – 47.
48. Lee X.. “Los derechos y deberes del paciente en el proceso de enseñanza en la clínica odontológica.”. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación en Ciencias de la Salud. Escuela de Postgrado, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. 2011.
49. Garbin C.A.S., Gonçalves P.E., Garbin A.J.J., Moimaz S.A.S.. Evaluación de las metodologías de enseñanza – aprendizaje de la bioética en las facultades de odontología brasileras. *Educación Médica*. 2009; 12 (4): 231 -237.
50. Jenson L.E.. Why our ethics currícula do work. *Journal of Dental Education*. 2005; 69 (2): 225 – 228.
51. Kohlberg L., Power F.C., Higgins A.. La educación moral según Lawrence Kohlberg. ( A. Bonano, trad.). Barcelona: Editorial Gedesia S.A. 2008.

## **ANEXO 1**

(Nota: La transcripción es exacta al original incluyendo errores de redacción y escritura)

### **CUESTIONARIO DE PROBLEMAS SOCIOMORALES D.I.T.**

Este cuestionario trata de conocer cómo piensa la gente sobre problemas sociales . Por lo general, las personas tienen diferentes opiniones acerca de lo que es correcto o incorrecto. En este cuestionario las respuestas no pueden tener la misma exactitud que en matemáticas. A continuación te presentamos varios problemas en forma de historias y nos gustaría que nos contaras lo que piensas sobre ellas. Las respuestas serán analizadas mediante ordenador.

Por favor, danos la información siguiente y anótala en la HOJA DE RESPUESTAS:

Nombre Edad Sexo Estudios realizados Trabajo / Profesión Profesión del padre / madre

En este cuestionario te pedimos tu opinión de varios problemas. He aquí un ejemplo :  
“ *Jaime está pensando comprarse un coche nuevo. Jaime está casado, tiene dos niños pequeños y su sueldo es de tipo medio. El coche que compre será el único coche familiar. Se va a utilizar principalmente para ir al trabajo y desplazarse dentro de la ciudad, pero también alguna vez para viajes más largos. Mientras decide qué coche es el que debe comprar, Jaime cae en la cuenta de que hay muchas cosas que considerar.*”

Si tú fueras Jaime, a la hora de comprarte el coche ¿qué nivel de importancia tendría cada una de ellas? Abajo hay una lista de cosas, señala con una cruz la importancia de cada una de ellas.

## INSTRUCCIONES PARA LA PARTE A DEL CUESTIONARIO

En la parte izquierda para cada cuestión marca con una cruz uno de los recuadros . Por ejemplo, si tú piensas que la 1ª afirmación no es importante para tomar una decisión a la hora de comprar el coche, pon una cruz en el recuadro de la derecha *Ninguna* o si piensas que la cuestión 5ª tiene muchísima importancia pon una cruz en el recuadro *Muchísima*, y así sucesivamente. Veamos un ejemplo en la *Parte A*.

Nivel de importancia

Muchísima	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna	n	Cuestiones
			X		1.	Si el vendedor de coches está en la misma finca donde vive Jaime (nótese que la persona que toma la decisión no le da importancia).
X					2.	Sería más conveniente y económico un coche de segunda mano (esto es muy importante y por eso la cruz está en la parte más izquierda).
	X				3.	Si el color es verde, que es el color favorito de Jaime.
				X	4.	Si la eslora del coche es de 200 (si no entienda la frase, no le da importancia y por lo tanto marque la cruz en el recuadro de la derecha).
X					5.	Si sería más conveniente un coche espacioso y grande que pequeño.
				X	6.	Si los frontales son diferentes (si la frase suena a chino no le da importancia).

## **INSTRUCCIONES PARA LA PARTE B DEL FORMULARIO**

De la lista de preguntas del ejemplo anterior selecciona las cuatro más importantes de todo el grupo por orden de importancia, poniendo una cruz en el recuadro de la cuestión que consideres la más importante y así sucesivamente para la segunda cuestión más importante, para la tercera y para la cuarta.

Debes tener presente que las preguntas más importantes se han marcado más a la izquierda que las menos importantes. En el ejemplo anterior la 2ª y la 5ª. Para decidir ahora cuáles son las cuatro más importantes por orden de importancia, debes releer la 2ª y la 5ª para ver cuál de las dos es más importante y seguir con las siguientes hasta jerarquizar las cuatro preguntas más importantes.

*SEÑALA LAS 4 CUESTIONES QUE SON MÁS IMPORTANTES PARA TI  
ANOTA TU RESPUESTA EN LA HOJA DE RESPUESTAS*

Por orden de importancia

	1ª	2ª	3ª	4ª
N de ítem				

---

**RECUERDA QUE SIEMPRE DEBES ANOTAR TU RESPUESTA EN LA HOJA DE RESPUESTAS QUE TE HEMOS FACILITADO**

**POR FAVOR NO HAGAS MARCAS EN EL CUADERNILLO DE DILEMAS**

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

## **1. ENRIQUE Y EL MEDICAMENTO**

En América una mujer estaba a punto de morir debido a una clase especial de cáncer. Había una medicina que los médicos pensaban que podría salvarla. Era un tipo de radium que un farmacéutico de esa misma ciudad había descubierto recientemente. El medicamento era caro de hacer, pero el farmacéutico cobraba diez veces lo que costaba. Gastaba 2000 ptas. y cobraba 20 000 por una pequeña dosis del medicamento. Enrique, el marido de la mujer enferma, se fue a ver a todos sus amigos y conocidos para pedirle dinero prestado, pero sólo pudo juntar 10 000 ptas., la mitad de lo que costaba. Entonces dijo al farmacéutico que su mujer estaba muriendo, y le pidió que le vendiera la medicina más barato o que le permitiera pagársela más tarde. Pero el farmacéutico le dijo: “No yo he descubierto el medicamento y quiero sacar dinero de esto.”. Así que Enrique, desesperado, pensó entrar a la farmacia de noche y robar el medicamento para su mujer.

---

¿Debía Enrique robar la medicina?

Elija una de las alternativas (Sí debía, No podía decidir, No debía) y anótela en la Hoja de Respuestas

---

---

Lea las **cuestiones** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (Muchísima, Mucha, Bastante, Poca, Ninguna). Anótela también en la Hoja de Respuestas

---

N	Cuestiones
1.	Las leyes están para ser respetadas.
2.	¿Es solamente natural que un esposo que ama a su mujer cuide de ella hasta el extremo de robar para ayudarle?
3.	Que Enrique se arriesgue a que le disparen mientras roba o a ir a la cárcel, a cambio de que robando el medicamento pudiera ayudar.
4.	Si Enrique es un boxeador profesional, o tiene considerable influencia entre boxeadores o profesionales.
5.	Si Enrique roba para sí mismo o lo hace únicamente para ayudar a otra persona.
6.	Si los derechos del farmacéutico sobre su invención (patente) deben ser respetados.
7.	Si la esencia de la vida va más allá de la muerte, colectiva e individualmente.
8.	¿Qué valores son básicos para regular cómo las personas se comportan unas con otras?
9.	Si al farmacéutico se le ha de permitir ampararse bajo una ley despreciable que sólo protege a los ricos
10.	Si la ley en este caso protege las necesidades más básicas de cualquier miembro de la sociedad
11.	Si el farmacéutico merece que le roben por ser tan codicioso y cruel.
12.	Si robando en un caso como éste se aportaría un mayor bien a la sociedad en general o no.

**POR ÚLTIMO, NO SE OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS**

## **2. LA OCUPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES**

En una ciudad de España, la Universidad hacía tiempo que no invertía su dinero en mejorar las instalaciones deportivas. De este modo año tras año, los estudiantes tenían que practicar con equipos cada vez más gastados, e incluso no todos los estudiantes podían hacer deportes, ya que no había sitio para ello. Por estas razones, un año, el conjunto de los profesores y de los alumnos, votaron una resolución por la que se le exigía a la Administración de la Universidad el gasto suficiente para mejorar las instalaciones deportivas. Sin embargo el rector de la Universidad, que es la máxima autoridad, se opuso a invertir ese dinero, diciendo que era necesario para otras cosas. Así que, un día doscientos estudiantes se encaminaron hacia el edificio de Rectorado, donde está la Administración, y lo ocuparon, diciendo que no se marcharían hasta que el Rector hiciera caso a lo que los alumnos y profesores le habían pedido.

---

### **¿Debían los estudiantes ocupar el edificio?**

Elija una de las alternativas (Sí debía, No lo sé, No debía) y anótela en la Hoja de Respuestas

---

---



---

Lea las **preguntas** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (Muchísima, Mucha, Bastante, Poca, Ninguna). Anótela también en la Hoja de Respuestas

---

N	Cuestiones
1.	¿Están haciendo esto los estudiantes realmente para ayudar a otra gente o lo hacen sólo para protestar?
2.	¿Tiene los estudiantes algún derecho a ocupar un edificio que no es suyo?
3.	¿Se dan cuenta los estudiantes de que podrían ser arrestados e incluso expulsados de la Universidad?
4.	¿La ocupación del edificio podría a la larga beneficiar a mucha gente?
5.	Si el rector de la Universidad se mantuvo dentro de los límites de su autoridad ignorando la voluntad democrática
6.	¿Puede la acción asustar al público y dar mala fama a los estudiantes?
7.	¿Ocupar un edificio que no es propio está de acuerdo con los principios de la justicia?
8.	¿Permitir a un estudiante ocupar un edificio alentaría a otros estudiantes a hacer lo mismo?
9.	¿Tuvo el rector esta postura de desacuerdo por ser irracional y no cooperativo?
10.	Si la administración de la Universidad debe estar en manos de la autoridad o de todos los universitarios
11.	¿Los estudiantes siguen principios que ellos creen que están por encima de la ley?
12.	Si las decisiones de la universidad debe ser respetada por los estudiantes

**POR ÚLTIMO, NO SE OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS**

### **3. EL PRESO EVADIDO**

Un hombre fue sentenciado a 10 años de prisión. Después de un año, sin embargo, se evadió de la cárcel, se fue a otra parte del país y tomó el nombre de Martínez. Durante 8 años trabajó mucho y poco a poco ahorró bastante dinero para montar un negocio propio. Era cortés con sus clientes, pagaba sueldos altos a sus empleados y la mayoría de los beneficios los empleaba en obras de caridad. Ocurrió que un día la Sra. García, su vieja vecina, le reconoció como el hombre que había escapado de la prisión 8 años antes, y a quién la policía había estado buscando.

---

¿Debía la Sra. García denunciar al Sr. Martínez a la policía y hacer que éste volviera a la cárcel?

Elija una de las alternativas (Sí debía, No lo sé, No debía) y anótela en la Hoja de Respuestas

---

Lea las **cuestiones** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (Muchísima, Mucha, Bastante, Poca, Ninguna). Anótela también en la Hoja de Respuestas

N	Cuestiones
1.	¿El Sr. Martínez no ha tenido suficiente tiempo para demostrar que es una mala persona?
2.	Cada vez que alguien escapa del castigo de un delito ¿no se fomenta a que se cometan más delitos?
3.	¿No estaríamos sin cárceles y sin la opresión de nuestros sistemas legales?
4.	¿Ha pagado el Sr. Martínez su deuda con la sociedad?
5.	¿No estaría fallando la sociedad en lo que el Sr. Martínez debiera justamente esperar?
6.	Si exceptuamos a la sociedad ¿qué beneficio aportan las cárceles, particularmente a las personas buenas y caritativas?
7.	¿Hasta que punto se puede ser tan cruel y sin corazón como para meter de nuevo en la cárcel al Sr. Martínez?
8.	¿ Sería justo que los demás presos cumplan la condena si el Sr. Martínez escapa?
9.	¿Se comportó la Sra. García como una buena amiga del Sr. Martínez?
10.	¿No es el deber del ciudadano denunciar a un delincuente fugado sin considerar las circunstancias?
11.	¿Cómo se cumpliría mejor la voluntad popular y se protegería mejor el bien común?
12.	¿Meter en la cárcel al Sr. Martínez aportaría a éste algún bien o serviría para proteger alguna otra persona?

POR ÚLTIMO, NO SE OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

#### **4. EL DILEMA DEL DOCTOR**

Una mujer se estaba muriendo de un cáncer del que no podía curarse. Sólo le quedaban 6 meses de vida. Tenía terribles dolores, pero estaba tan débil que una buena dosis de calmantes, como la morfina, por ejemplo, le haría morir pronto. Estaba al borde del delirio y casi loca de dolor, y en sus períodos de calma, pedía al doctor que le diera suficiente morfina para acabar con la vida. Decía que no podía aguantar el dolor y que, de todas formas, iba a morir en unos meses.

---

\_ ¿Qué debería hacer el doctor?

Elija una de las alternativas (Le debería dar una sobredosis, No lo sé, No de e debería dar una sobredosis) y anótela en la Hoja de Respuestas

---

Lea las **cuestiones** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (Muchísima, Mucha, Bastante, Poca, Ninguna). Anótela también en la Hoja de Respuestas

N	Cuestiones
1.	Si la familia de la mujer está a favor o no de la sobredosis
2.	¿Las leyes obligan al doctor como a cualquier ciudadano, de forma que si le da una sobredosis sería lo mismo que matarla?
3.	Si la gente sería mejor si la sociedad no reglamentara sus vidas ni incluso sus muertes
4.	Si el doctor podría hacerlo como si hubiera sido la consecuencia de un accidente o percance
5.	¿Puede el estado forzar a que alguien continúe su vida si este no quiere?
6.	¿Qué valor tienen la muerte ante una perspectiva social sobre valores personales?
7.	Si el doctor se deja llevar por el sufrimiento de la mujer o se preocupa más por lo que piensa la gente.
8.	Ayudar a alguien a terminar con su vida es siempre un acto responsable de cooperación.
9.	Si sólo Dios puede decidir cuando terminar con la vida de una persona.
10.	Por qué valores se rige el doctor en su propia vida personal.
11.	¿Puede la sociedad permitir que cada uno termine su vida cuando quiera?
12.	¿Puede la sociedad permitir el suicidio o la eutanasia y a la vez proteger la vida de los que quieren vivir?

POR ÚLTIMO, NO SE OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

## **5. EL SR. GÓMEZ**

El Sr. Gómez era el propietario y encargado de una estación de servicio. Quería contratar a otro mecánico para que le ayudara, pero era difícil encontrar buenos mecánicos. La única persona que encontró que parecía ser buen mecánico era el Sr. Vargas, pero era de raza gitana. Aunque el Sr. Gómez no tenía nada contra los gitanos, temía contratar al Sr. Vargas porque a muchos de sus clientes no les gustaban los gitanos. Sus clientes podrían dejar de serlo si el Sr. Vargas trabajaba en la estación de servicio. Cuando el Sr. Vargas le preguntó al Sr. Gómez si podía trabajar, éste le dijo que había contratado a otro. Pero era falso porque no había encontrado a nadie tan bueno como el Sr. Vargas.

---

¿Que debería haber hecho el Sr. Gómez?

Elija una de las alternativas (Debería haberlo contratado, No lo sabe, No debería haberlo contratado) y anótela en la Hoja de Respuestas

---

Lea las **cuestiones** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (Muchísima, Mucha, Bastante, Poca, Ninguna). Anótela también en la Hoja de Respuestas

---

N	Cuestiones
1.	¿Tiene el propietario de un negocio el derecho a tomar sus decisiones en su propio negocio o no?
2.	Si hay una ley que prohíba la discriminación racial en todos los contratos de trabajo
3.	Si el Sr. Gómez tiene prejuicios contra la raza gitana o si por el contrario no tiene ninguna aversión personal al negarle el trabajo
4.	Si contratar un buen mecánico o hacer caso a los deseos de sus clientes sería mejor para su negocio
5.	¿Qué diferencias individuales deben ser relevantes para decidir cuáles son los roles de cada uno en la sociedad?
6.	Si el sistema capitalista competitivo debe ser totalmente abolido
7.	¿Piensa la mayoría de la gente como los clientes del Sr. Gómez o está contra de los prejuicios raciales?
8.	Si contratar a personas eficientes como el Sr., Vargas sería aprovechar talentos que de otra forma se perderían.
9.	¿Sería coherente con los pensamientos y creencias propias del Sr. Gómez rechazar al Sr. Vargas para el puesto de trabajo?
10.	¿Sería el Sr. Gómez tan duro de corazón como para negar el trabajo al Sr. Vargas, sabiendo lo importante que es para éste tener trabajo?
11.	Si el mandamiento cristiano "amarás a tu prójimo" Se aplica en este caso
12.	Si alguien está necesitado debería ser ayudado a pesar de lo que se tenga contra él.

POR ÚLTIMO, NO SE OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

## **6. EL PERIÓDICO**

Alfredo, es un estudiante de BUP, quería publicar un periódico a multicospita para los estudiantes del Instituto pudieran expresar sus opiniones. Quería escribir para criticar la política de Gobierno y contra algunas reglas del instituto, como la que prohibía asistir a clases con el pelo largo. Cuando Alfredo comenzó a hacer el periódico, le pidió permiso al director. Este le dijo que la idea le parecía bien, pero que antes de publicarlo debía llevarle todos los artículos para que los aprobase. Alfredo estuvo de acuerdo y le llevo varios artículos para que los aprobase. El director los aprobó todos y Alfredo publicó dos números del periódico las semanas siguientes. El director no esperaba que el periódico de Alfredo tuviera tan buena acogida entre los estudiantes. Estos estaban tan ilusionados con el periódico que comenzaron a organizar actos de protesta contra las normas que prohibían el pelo y otras normas del Instituto. Los padres de los estudiantes enfadados, se opusieron a las opiniones de Alfredo y llamaron al director diciéndole que el periódico era ofensivo y que no debía ser publicado. Como resultado de la creciente tensión, el director ordenó a Alfredo que cesara la publicación del periódico. Como razón le dijo que las actividades de Alfredo entorpecían la marcha normal del Instituto.

---

¿Debía el director impedir la publicación del periódico?

Elija una de las alternativas (Debía suspender el periódico, No lo sabe, No debía suspenderle periódico) y anótela en la Hoja de Respuestas

---

Lea las **cuestiones** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (Muchísima, Mucha, Bastante, Poca, Ninguna). Anótela también en la Hoja de Respuestas

---

N	Cuestiones
1.	¿El director es más responsable ante los padres o ante los estudiantes?
2.	¿El director dio su palabra que el periódico podía ser publicado durante largo tiempo o sólo prometió que aprobaría cada vez la publicación del periódico?
3.	¿Deberían los estudiantes comenzar a protestar cada vez más si el director paraliza el periódico?
4.	Cuando el bienestar de la escuela está amenazado ¿Tiene el director derecho a dar órdenes a los estudiantes?
5.	¿El director es libre para decir “no” en este caso?
6.	Si con la prohibición del periódico el director impediría la discusión en profundidad de temas importantes
7.	Si la orden del director haría perder a Alfredo su confianza en el mismo director
8.	Si Alfredo es realmente leal con su centro y buen ciudadano de su país
9.	¿Qué efecto produciría la suspensión del periódico en la educación del pensamiento crítico de los estudiantes y en sus valores.
10.	Si Alfredo está violando de alguna manera los derechos de los demás al publicar sus propias opiniones .
11.	Si el director debiese dejarse influenciar por algunos padres enfadados cuando es el mismo quien mejor conoce lo que está pasando.
12.	Si Alfredo está utilizando el periódico para crear descontento y rencores.

POR ÚLTIMO, NO SE OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTA

HOJA DE RESPUESTA

# DIT

*Defining Issues Test*

James Rest

(Cuestionario de Problemas Sociomorales)

Traducido por:

Esteban Pérez – Delgado

Vicenta Mestre Escrivá

María Dolores Frías Navarro

María José Soler Boada

Universitat de València

Nombre o código del sujeto: \_\_\_\_\_

Nivel de Estudios : \_\_\_\_\_

Profesión de padre/ madre: \_\_\_\_\_

Edad : \_\_\_\_\_

Sexo: Varón: \_\_\_\_\_ / Mujer : \_\_\_\_\_

Fecha de hoy : \_\_ / \_\_ / \_\_\_\_



## ANEXO 2

### CUESTIONARIO DE PROBLEMAS SOCIOMORALES D.I.T. ADAPTADO

Este cuestionario trata de conocer cómo piensa la gente sobre problemas sociales . Por lo general, las personas tienen diferentes opiniones acerca de lo que es correcto o incorrecto. No hay respuestas buenas o malas, como en matemáticas. A continuación te presentamos varios problemas en forma de historias y nos gustaría que nos contaras lo que piensas sobre ellas.

Por favor, danos la información siguiente y anótala en la HOJA DE RESPUESTAS que se encuentra al final:

Edad Genero Nivel de Estudios realizados Ocupación actual y Ocupación del padre / madre

En este cuestionario te pedimos tu opinión de varios problemas. He aquí un ejemplo:

*“Jaime está pensando comprar un auto nuevo. Jaime está casado, tiene dos niños pequeños y su sueldo es de tipo medio. El auto que compre será el único auto familiar. Lo va a utilizar principalmente para ir al trabajo y desplazarse dentro de la ciudad, pero también algunas veces para viajes más largos. Mientras decide qué auto es el que debe comprar, Jaime se da cuenta de que hay muchas cosas que considerar.”*

Una vez leído el problema vas a encontrar una lista de cuestiones relacionadas con la historia. Estas van a estar formuladas en forma de preguntas o de afirmaciones. Lo que debes hacer es como si tú fueras Jaime, a la hora de comprarte el auto decidir qué nivel de importancia tendría cada una de las cuestiones planteadas para ti. A modo de ejemplo abajo hay una lista de cuestiones, señala con una cruz la importancia, que tiene para ti, cada una de ellas, la que puede ser muchísima, mucha, bastante, poca o ninguna.

## INSTRUCCIONES PARA LA PARTE A DEL CUESTIONARIO

En la parte izquierda para cada cuestión marca con una cruz uno de los recuadros. Por ejemplo, si tú piensas que la 1ª afirmación no es importante para tomar una decisión a la hora de comprar el auto, pon una cruz en el recuadro de la derecha *Ninguna* o si piensas que la cuestión 5ª tiene muchísima importancia pon una cruz en el recuadro *Muchísima*, y así sucesivamente. Si la cuestión planteada no la entiendes o no tiene sentido para ti márcala con ninguna importancia. Veamos un ejemplo simulado de la *Parte A*, de como respondería una persona.

Nivel de importancia

Muchísima	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna		Cuestiones
			X		1.	Si el vendedor de autos vive en el mismo edificio donde vive Jaime ( <b>nótese que la persona que toma la decisión le da poca importancia</b> ).
X					2.	Sería más conveniente y económico un auto usado que uno nuevo ( <b>esto lo considera muy importante y por eso la cruz está en la parte más izquierda</b> ).
	X				3.	Si el color es verde , que es el color favorito de Jaime ( <b>esto, para el que responde, es muy importante</b> )
				X	4.	Si la eslora del coche es de 200 (si <b>no se entiende la frase, no le da importancia y por lo tanto marca la cruz en el recuadro de la derecha</b> ).
X					5.	Si sería más conveniente un auto espacioso y grande que pequeño ( <b>este punto le parece de muchísima importancia</b> ).
				X	6.	Si los frontales son diferentes ( <b>si la frase “suena a chino” no le da importancia</b> ).

## **INSTRUCCIONES PARA LA PARTE B DEL FORMULARIO**

De la lista de cuestiones del ejemplo anterior selecciona **las cuatro más importantes de todo el grupo por orden de importancia**, poniendo el número de la cuestión correspondiente, en el recuadro inferior de la hoja de respuesta, en el 1º la que consideres la más importante y así sucesivamente para la 2ª cuestión más importante, para la 3ª y para 4ª.

Debes tener presente que las preguntas más importantes se han marcado más a la izquierda que las menos importantes, que son las que están a la derecha, en el ejemplo anterior la 2ª y la 5ª . Para decidir ahora cuáles son las cuatro más importantes por orden de importancia, debes releer la 2ª y la 5ª para ver cuál de las dos es más importante y ponerla en 1º lugar, para luego continuar con las siguientes hasta jerarquizar las cuatro cuestiones más importantes.

*SEÑALA LAS 4 CUESTIONES QUE SON MÁS IMPORTANTES PARA TI  
ANOTA TU RESPUESTA EN LA HOJA DE RESPUESTAS*

Por orden de importancia

	<b>1ª</b>	<b>2ª</b>	<b>3ª</b>	<b>4ª</b>
N de ítem	2ª	5ª	3ª	1ª

---

**RECUERDA QUE SIEMPRE DEBES ANOTAR TU RESPUESTA EN LA HOJA DE RESPUESTAS QUE TE HEMOS FACILITADO**

**POR FAVOR NO HAGAS MARCAS EN EL CUADERNILLO DE DILEMAS**

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

## **1. ENRIQUE Y EL MEDICAMENTO**

En una ciudad una mujer estaba a punto de morir debido a un cáncer. Había un medicamento que los médicos pensaban que podría salvarla. Era un medicamento que un farmacéutico de su misma ciudad había descubierto recientemente. El medicamento era caro de hacer, pero el farmacéutico cobraba diez veces lo que costaba. Gastaba \$200.000 en su producción pesos y cobraba \$2.000.000 de pesos por una pequeña dosis del medicamento. Enrique, el marido de la mujer enferma, se fue a ver a todos sus amigos y conocidos para pedirle dinero prestado, pero sólo pudo juntar \$1.000.000 de pesos, la mitad de lo que costaba. Entonces dijo al farmacéutico que su mujer estaba muriendo, y le pidió que le vendiera el medicamento más barato o que le permitiera pagárselo más tarde. Pero el farmacéutico le dijo: “No yo he descubierto el medicamento y quiero sacar dinero de esto.”. Así que Enrique, desesperado, pensó entrar a la farmacia de noche y robar el medicamento para su mujer.

---

¿Debía Enrique robar el medicamento?

Elija una de las alternativas ( Sí debía, No podía decidir, No debía) y anótela en la Hoja de Respuestas

---

Lea las **cuestiones** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (Muchísima, Mucha, Bastante, Poca, Ninguna).

Anótelas también en la Hoja de Respuestas

N	Cuestiones
1.	Las leyes están para ser respetadas.
2.	¿Es natural que un esposo que ama a su mujer cuide de ella hasta el extremo de robar para ayudarle?
3.	Que Enrique se arriesgue a que le disparen mientras roba o a ir a la cárcel, a cambio de que robando el medicamento pudiera ayudar.
4.	Si Enrique es un boxeador profesional, o tiene considerable influencia entre boxeadores profesionales.
5.	Si Enrique roba para sí mismo o lo hace únicamente para ayudar a otra persona.
6.	Si los derechos del farmacéutico sobre su invención (patente) han de ser respetados.
7.	Si la esencia de la vida va más allá de la muerte , colectiva e individualmente.
8.	¿Qué valores son básicos para regular cómo las personas se comportan unas con otras?
9.	Si al farmacéutico se le ha de permitir ampararse bajo una ley despreciable que sólo protege a los ricos
10.	Si la ley en este caso protege las necesidades más básicas de cualquier miembro de la sociedad
11.	Si el farmacéutico merece que le roben por ser tan codicioso y cruel.
12.	Si robando en un caso como éste se aportaría un bien mayor a la sociedad en general o no.

POR ÚLTIMO, NO SE OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

## **2. LA TOMA DE LOS ESTUDIANTES**

En una ciudad de Chile, una Universidad hacía tiempo que no invertía dinero en mejorar las instalaciones deportivas. De este modo año tras año, los estudiantes tenían que practicar con equipos cada vez más deteriorados, e incluso no todos los estudiantes podían hacer deportes, ya que no había suficiente espacio para ello. Por estas razones, un año, el conjunto de los profesores y de los alumnos, votaron una resolución por la que se le exigía a la administración de la Universidad el gasto suficiente para mejorar las instalaciones deportivas. Sin embargo el rector de la Universidad, que es la máxima autoridad, se opuso a invertir ese dinero, diciendo que era necesario para otras cosas. Así que, un día doscientos estudiantes se encaminaron hacia el edificio de la rectoría, donde está la administración, y se lo “tomaron”, diciendo que no se irían hasta que el rector hiciera caso a lo que los alumnos y profesores le habían pedido.

---

### **¿Debían los estudiantes “tomarse” el edificio?**

Elija una de las alternativas ( Sí debían, No lo sé, No debían) y anótela en la Hoja de Respuestas

---

---



---

Lea las **cuestiones** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (Muchísima, Mucha, Bastante, Poca, Ninguna). Anótela también en la Hoja de Respuestas

---

N	Cuestiones
1.	¿Los estudiantes están haciendo esto realmente para ayudar a otra gente o lo hacen sólo para protestar?
2.	¿Tiene los estudiantes algún derecho a tomarse un edificio que no es suyo?
3.	¿Se dan cuenta los estudiantes que podrían ser arrestados e incluso expulsados de la universidad?
4.	¿La "toma" del edificio podría a la larga beneficiar a mucha gente?
5.	Si el rector de la Universidad se mantuvo dentro de los límites de su autoridad ignorando la voluntad democrática
6.	¿Puede la acción asustar al público y dar mala fama a los estudiantes?
7.	¿"Tomarse" un edificio que no es propio está de acuerdo con los principios de la justicia?
8.	¿Permitir a un estudiante "tomarse" un edificio alentaría a otros estudiantes a hacer lo mismo?
9.	¿Tuvo el rector esta postura de desacuerdo por ser irracional y no cooperativo?
10.	Si la administración de la Universidad debe estar en manos de la autoridad o de todos los universitarios
11.	¿Los estudiantes siguen principios que ellos creen que están por encima de la ley?
12.	Si las decisiones de la Universidad debe ser respetada por los estudiantes

POR ÚLTIMO, NO SE OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

### **3. EL PRESO FUGADO**

Un hombre fue sentenciado a 10 años de prisión. Después de un año, sin embargo, se fugó de la cárcel, se fue a otra parte del país y tomó el nombre de Martínez. Durante 8 años trabajó mucho y poco a poco ahorró bastante dinero para montar un negocio propio. Era cortés con sus clientes, pagaba sueldos altos a sus empleados y la mayoría de los beneficios los empleaba en obras de caridad. Ocurrió que un día la Sra. García, que había sido su vecina por muchos años, le reconoció como el hombre que había escapado de la prisión 8 años antes, y a quién la policía había estado buscando.

---

¿Debía la Sra. García denunciar al Sr. Martínez a la policía y hacer que éste volviera a la cárcel?

Elija una de las alternativas (Sí debía, No lo sé, No debía) y anótela en la Hoja de Respuestas

---

Lea las **cuestiones** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (Muchísima, Mucha, Bastante, Poca, Ninguna). Anótela también en la Hoja de Respuestas

---

N	Cuestiones
1.	¿El Sr. Martínez no ha tenido suficiente tiempo para demostrar que no es una mala persona?
2.	Cada vez que alguien escapa del castigo de un delito ¿ se fomenta a que se cometan más delitos?
3.	¿No estaríamos mejor sin cárceles y sin la opresión de nuestros sistemas legales?
4.	¿Ha pagado el Sr. Martínez su deuda con la sociedad?
5.	¿No estaría fallando la sociedad en lo que el Sr. Martínez debiera justamente esperar?
6.	Si exceptuamos a la sociedad ¿qué beneficio aportan las cárceles, particularmente a las personas buenas y caritativas?
7.	¿Hasta que punto se puede ser tan cruel y sin corazón como para meter de nuevo en la cárcel al Sr. Martínez?
8.	¿ Sería justo que los demás presos cumplan la condena si el Sr. Martínez escapa?
9.	¿Se comportó la Sra. García como una buena amiga del Sr. Martínez?
10.	¿Es el deber del ciudadano denunciar a un delincuente fugado sin considerar las circunstancias?
11.	¿Cómo se cumpliría mejor la voluntad popular y se protegería mejor el bien común?
12.	¿Meter en la cárcel al Sr. Martínez aportaría a éste algún bien o serviría para proteger alguna otra persona?

POR ÚLTIMO, NO SE OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

#### **4. EL DILEMA DEL DOCTOR**

Una mujer se estaba muriendo de un cáncer terminal, del que no podía curarse. Sólo le habían pronosticado 6 meses de vida. Tenía terribles dolores, pero estaba tan débil que una buena dosis de calmantes, como la morfina, por ejemplo, le haría morir. Estaba al borde del delirio y casi loca de dolor, y en sus períodos de calma, pedía al doctor que le diera suficiente morfina para acabar con su vida. Decía que no podía aguantar el dolor y que, de todas formas, iba a morir en unos meses.

---

¿Qué debería hacer el doctor?

Elija una de las alternativas (Le debería dar una sobredosis, No lo sé, No le debería dar una sobredosis) y anótela en la Hoja de Respuestas

---

Lea las **cuestiones** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (Muchísima, Mucha, Bastante, Poca, Ninguna). Anótela también en la Hoja de Respuestas

---

N	Cuestiones
1.	Si la familia de la mujer está a favor o no de la sobredosis
2.	¿Las leyes obligan al doctor como a cualquier ciudadano, de forma que si le da una sobredosis sería lo mismo que matarla?
3.	Si la gente sería mejor si la sociedad no reglamentara sus vidas ni incluso sus muertes
4.	Si el doctor podría hacerlo como que pareciera la consecuencia de un accidente o percance
5.	¿Puede el estado forzar a que alguien continúe su vida si este no quiere?
6.	¿Qué valor tiene la muerte ante una perspectiva social sobre valores personales?
7.	Si el doctor se deja llevar por el sufrimiento de la mujer o se preocupa más por lo que piensa la gente.
8.	Ayudar a alguien a terminar con su vida es siempre un acto responsable de cooperación.
9.	Si sólo Dios puede decidir cuando terminar con la vida de una persona.
10.	Por qué valores se rige el doctor en su propia vida personal.
11.	¿Puede la sociedad permitir que cada uno termine su vida cuando quiera?
12.	¿ Puede la sociedad permitir el suicidio o la eutanasia y a la vez proteger la vida de los que quieren vivir?

**POR ÚLTIMO, NO SE OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS**

## **5. EL SR. GÓMEZ**

El Sr. Gómez era el propietario y encargado de un garaje de automóviles. Quería contratar a otro mecánico para que le ayudara, pero era difícil encontrar buenos mecánicos. La única persona que encontró que parecía ser buen mecánico era la Srta. Vargas, que era una mujer. Aunque el Sr. Gómez no tenía nada contra las mujeres, temía contratar a la Srta. Vargas porque a muchos de sus clientes no les iba a gustar que su auto lo reparara una mujer. Sus clientes podrían dejar de serlo si el Srta. Vargas trabajaba en el garaje. Cuando la Srta. Vargas le preguntó al Sr. Gómez si podía trabajar, éste le dijo que había contratado a otro. Pero era falso porque no había encontrado a nadie tan bueno como la Srta. Vargas.

---

¿Qué debería haber hecho el Sr. Gómez?

Elija una de las alternativas (Debería haberla contratado, No lo sabe, No debería haberla contratado) y anótela en la Hoja de Respuestas

---

Lea las **cuestiones** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (Muchísima, Mucha, Bastante, Poca, Ninguna). Anótela también en la Hoja de Respuestas

N	Cuestiones
1.	¿Tiene el propietario de un negocio el derecho a tomar sus decisiones en su propio negocio o no?
2.	Si hay una ley que prohíba la discriminación de género en todos los contratos de trabajo
3.	Si el Sr. Gómez tiene prejuicios contra las mujeres o si por el contrario no tiene ninguna aversión personal al negarle el trabajo
4.	Si contratar un buen mecánico o hacer caso a los deseos de sus clientes sería mejor para su negocio
5.	¿Qué diferencias individuales deben ser relevantes para decidir cuáles son los roles de cada uno en la sociedad?
6.	Si el sistema capitalista competitivo debe ser totalmente abolido
7.	¿Piensa la mayoría de la gente como los clientes del Sr. Gómez o están contra de la discriminación?
8.	Si contratar a personas eficientes como la Srta., Vargas sería aprovechar talentos que de otra forma se perderían.
9.	¿Sería coherente con los pensamientos y creencias propias del Sr. Gómez rechazar a la Srta. Vargas para el puesto de trabajo?
10.	¿Sería el Sr. Gómez tan duro de corazón como para negar el trabajo a la Srta. Vargas, sabiendo lo importante que es para ella tener trabajo?
11.	Si el mandamiento cristiano "amarás a tu prójimo" Se aplica en este caso
12.	Si alguien que está necesitado debería ser ayudado a pesar de lo que se tenga contra él.

POR ÚLTIMO, NO SE OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS

## **6. EL DIARIO**

Alfredo, es un estudiante de 4º medio, quería publicar un diario para que los estudiantes del liceo pudieran expresar sus opiniones. Quería escribir para criticar las políticas de Gobierno y algunas reglas del liceo, como la que prohibía asistir a clases con el pelo largo. Cuando Alfredo comenzó a hacer el diario, le pidió permiso y apoyo económico al director del liceo. Este le dijo que la idea le parecía bien, pero que antes de publicarlo debía llevarle todos los artículos para que los aprobase. Alfredo estuvo de acuerdo y le llevo los artículos para ser aprobados. El director los aprobó todos y Alfredo publicó dos números del diario las semanas siguientes. El director no esperaba que el diario de Alfredo tuviera tan buena acogida entre los estudiantes. Estos estaban tan ilusionados con el diario que comenzaron a organizar actos de protesta contra la regla que prohibía el pelo largo y otras normas del liceo. Los padres de los estudiantes molestos, se opusieron a las opiniones de Alfredo y llamaron al director diciéndole que el diario era ofensivo y que no debía ser publicado. Como resultado de la creciente tensión, el director ordenó a Alfredo que cesara la publicación del diario, retirándole el apoyo. Como razón le dijo que sus actividades entorpecían la marcha normal del liceo.

---

¿Debía el director impedir la publicación del diario?

Elija una de las alternativas (Debía suspender el diario, No lo sabe, No debía suspenderle diario) y anótela en la Hoja de Respuestas

---

Lea las **cuestiones** siguientes y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (Muchísima, Mucha, Bastante, Poca, Ninguna). Anótela también en la Hoja de Respuestas

---

N	Cuestiones
1.	¿El director es más responsable ante los padres o ante los estudiantes?
2.	¿El director dio su palabra que el diario podía ser publicado durante largo tiempo o sólo prometió que aprobaría cada vez la publicación de éste?
3.	¿Deberían los estudiantes comenzar a protestar cada vez más si el director paraliza la publicación del diario?
4.	Cuando el bienestar de la escuela está amenazado ¿Tiene el director derecho a dar órdenes a los estudiantes?
5.	¿El director es libre para decir "no" en este caso?
6.	Si con la prohibición del diario el director impediría la discusión en profundidad de temas importantes
7.	Si la orden del director haría perder a Alfredo su confianza en el mismo director
8.	Si Alfredo es realmente leal con su centro y buen ciudadano de su país
9.	¿Qué efecto produciría la suspensión del diario en la educación del pensamiento crítico de los estudiantes y en sus valores?
10.	Si Alfredo está violando de alguna manera los derechos de los demás al publicar sus propias opiniones.
11.	Si el director debería dejarse influenciar por algunos padres molestos cuando es el mismo quien mejor conoce lo que está pasando.
12.	Si Alfredo está utilizando el diario para crear descontento y rencores.

POR ÚLTIMO, NO SE OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTA



## **ANEXO 3**

### **Información del Consentimiento Informado**

El propósito de este documento de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes en el proyecto de investigación: “Exploración del nivel de desarrollo moral de los alumnos de primer y quinto año de Odontología de la Universidad de Chile a modo de diagnóstico para orientar la enseñanza de bioética”.

La presente investigación es conducida por el Prof. Dr. Nicolás Riveros Recine, de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile. El objetivo de este estudio es determinar la capacidad del Cuestionario de Problemas Sociomorales para conocer el nivel de desarrollo moral de los estudiantes de odontología de la Universidad de Chile, de esta forma obtener un instrumento válido que nos permitirá evaluar la efectividad de los programas de enseñanza en bioética de la Facultad e ir adaptándolos y corrigiéndolos en el tiempo.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder un Cuestionario. Esto tomará aproximadamente 45 minutos de su tiempo pero dispondrá del tiempo que necesite.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. Es decir, usted es libre de decidir si desea o no participar y su decisión no tendrá ninguna consecuencia. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación para resguardar su anonimato y la confidencialidad.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación la cual es muy importante para poder conocer la perspectiva de quienes reciben la docencia y ahí poder mejorar su entrega.

### **Consentimiento Informado**

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Nicolás Riveros Recine. He sido informado (a) de que el objetivo de este estudio es determinar la capacidad del Cuestionario de Problemas Sociomorales para conocer el nivel de desarrollo moral de los estudiantes de odontología de la Universidad de Chile.

Me han indicado también que tendré que responder un cuestionario y preguntas en un test de selección múltiple, lo cual tomará aproximadamente 40 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí, ni personal, ni académico.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio puedo contactar a Nicolás Riveros Recine, en el Departamento de Prótesis de la Facultad de Odontología o al fono 2978 1835 o al mail [nicriveros@terra.cl](mailto:nicriveros@terra.cl). También podrá hacerlo con la Directora de Escuela de Pregrado de la Facultad de Odontología de la

Universidad de Chile Prof. Nora Silva S., al fono 2978 17 32 o al mail [pregrado@odontologia.uchile.cl](mailto:pregrado@odontologia.uchile.cl). En caso de duda sobre mis derechos puedo comunicarme con el Presidente Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos Dr. Manuel Oyarzún G., Teléfono: 29789536 o al email: [comiteceish@med.uchile.cl](mailto:comiteceish@med.uchile.cl)., cuta oficina se encuentra ubicada a un costado de la Biblioteca Central en de la Facultad de Medicina, de la Universidad de Chile, Av. Independencia 1027, Comuna de Independencia.

Entiendo que una copia de esta carta de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

-----  
Nombre del Participante  
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

.....  
Prof. Dr. Nicolás Riveros Recine  
**Investigador principal**

## ANEXO 4

HOJA DE CORRECCIÓN DE DATOS:

CURSO: \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_

ESTUDIOS REALIZADOS: \_\_\_\_\_

OCUPACIÓN DEL PADRE: \_\_\_\_\_

OCUPACIÓN DE LA MADRE: \_\_\_\_\_

HISTORIA	2	3	4	5A	5B	6	A	M	Inconsistencias
Enrique y el medicamento									
La toma de los estudiantes									
El preso fugado									
El dilema del doctor									
El Sr. Gómez									
El Diario									
Puntuaciones por columna									
Porcentajes de los estadios									

Valor P : 5A, 5B, y 6	
Valor D	