

January 2008

Los dilemas morales: una estrategia didáctica para la formación del sujeto moral en el ámbito universitario

José Luis Meza Rueda
Universidad de La Salle, jmeza@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Meza Rueda, J. L.. (2008). Los dilemas morales: una estrategia didáctica para la formación del sujeto moral en el ámbito universitario. *Actualidades Pedagógicas*, (52), 13-24.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Los dilemas morales: una estrategia didáctica para la formación del sujeto moral en el ámbito universitario¹

José Luis Meza Rueda*

Recibido: 27 de junio de 2008

Aceptado: 24 de julio de 2008

Resumen

El uso de los dilemas morales en el ámbito de la educación superior como estrategia didáctica para promover la formación moral del sujeto merece ser pensado rigurosamente, ya que, como queda evidenciado en la investigación titulada *Efecto de una estrategia pedagógica en el desarrollo de la conciencia moral en un grupo de estudiantes universitarios* de Suárez y Meza (2008), tiene un efecto positivo en el avance hacia una moral postconvencional. Sin embargo, la utilización de los dilemas morales exige claridad en su naturaleza, propósito y metodología para que se logre la implicación del sujeto como ser racional, emotivo y volitivo, yendo más allá de una mera ejercitación del juicio moral. Adicionalmente, gracias al diseño de investigación cuasi-experimental y la identificación de variables propias, se constata una vez más el aporte que hace la formación humanística en la dimensión moral y axiológica de los estudiantes.

Palabras clave: moral, conciencia moral, formación moral, dilemas morales, investigación cuasi-experimental.

The moral dilemmas: a didactic strategy for the formation of the moral subject in the university context

Abstract

The use of moral dilemmas in the university context, as a didactic strategy for the formation of the moral subject, has to be thought rigorously, since it was demonstrated in Suárez & Meza's research, called "Efecto de una estrategia pedagógica en el desarrollo de la conciencia moral, en un grupo de estudiantes universitarios", it has a positive effect in the development of a post-conventional moral. However, the use of the moral dilemmas demands clarity about its nature, purpose and methodology, in order to implicate to the subject as rational, emotive and volitive being, going beyond than a simple practice of the moral judgment. Besides, due to the design of the semi-experimental research and to the identification of the own variables, it is demonstrated the contribution of the humanistic formation to the moral and axiological formation of the students.

Keywords: moral, moral conscience, moral formation, moral dilemmas, semi-experimental research.

Submission date: June 27th, 2008

Acceptance date: July 24th, 2008

¹ **Origen del artículo.** Este artículo es un producto de la investigación *Efecto de una estrategia pedagógica en el desarrollo de la conciencia moral en un grupo de estudiantes universitarios*, realizada por el grupo Ambiente Ético (Gabriel Suárez y José Luis Meza) y financiada por la Universidad de La Salle (2008).

* **José Luis Meza Rueda.** Colombiano. Magister en Docencia por la Universidad De La Salle. Magister en Teología por la Universidad Javeriana. Especialista en Educación Sexual por la FUM. Especialista en Desarrollo humano y social por el Instituto Pío X de Madrid (España). Licenciado en Educación de la Universidad de La Salle. Candidato al Doctorado en Teología por la Universidad Javeriana. Actualmente es profesor e investigador de la Universidad de La Salle (línea Pedagogía de los valores) y de la Universidad Javeriana. **Correo electrónico:** jmeza@lasalle.edu.co.

INTRODUCCIÓN

Desde hace tiempo hemos sido testigos de diferentes propuestas en donde se hace uso de los dilemas morales en la escuela² con el fin de promover el desarrollo moral del sujeto. Sin embargo, son escasas las propuestas dirigidas a estudiantes en el ámbito universitario latinoamericano y, más todavía, aquellas que han hecho un seguimiento del impacto que pudiera haber en este sentido. Pues bien, este artículo pretende dar cuenta de una propuesta didáctica basada en el uso de dilemas morales que, habiendo sido implementada con un grupo de estudiantes universitarios, produjo un efecto positivo en su acercamiento hacia una moral posconvencional.

En la primera parte de este artículo presentaremos una breve conceptualización sobre el dilema moral junto con sus características y clases. En un segundo momento, explicaremos el diseño didáctico basado en dilemas morales que fue construido y validado en la investigación. En un tercer momento, presentaremos algunos de sus resultados. Por último, haremos una referencia a sus fortalezas y debilidades, y diremos algunas recomendaciones para quienes quieran llevar a cabo un ejercicio similar.

EL DILEMA MORAL

Concepto de dilema moral

En la propuesta de trabajo del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP, 2000, pp. 18-46) se entiende el dilema como una breve historia en la cual un personaje enfrenta una situación difícil y tiene que tomar una decisión sobre el curso de acción que debe seguir. La decisión debe tomarse entre varias alternativas que tienen aspectos positivos y negativos, tanto para él como para las otras personas. El equipo de trabajo del IDEP considera que un dilema puede construirse sobre casos ficticios, así como sobre situaciones reales de la vida cotidiana escolar o extraescolar de los estudiantes, situaciones que se convierten en objeto de discusión gracias a su formulación como dilema.

Para que una situación pueda plantearse como auténtico dilema debe tener las siguientes partes:

- Eje del dilema (foco).
- Personaje central.
- Posibilidad real de escoger.
- Pregunta central.
- Conflicto moral o valorativo.
- Análisis del dilema (debe presentar preguntas de discusión, complejización y profundización que enriquezcan la discusión).

El anterior planteamiento resulta acertado como una aproximación a la naturaleza y método de trabajo con dilemas, pero necesitamos una mayor precisión que explicita algunos elementos propios de una propuesta que pretenda ser desarrollada en el ámbito universitario. Ya en un trabajo anterior (Suárez y Meza, 2006, p. 122) señalábamos que un dilema moral es una narración breve, a modo de historia, en la que se plantea una situación posible en la realidad, pero conflictiva a nivel moral. Por una parte, se solicita de los sujetos una solución razonada del conflicto y, de otra parte, un análisis de la solución elegida por el agente protagonista de la historia. Por regla general, la situación se presenta como una elección disyuntiva: el agente protagonista se encuentra ante una situación decisiva en la cual sólo existen dos, y nada más que dos, opciones, siendo ambas soluciones igualmente factibles o defendibles. Así las cosas, el individuo se encuentra ante una verdadera e inevitable situación conflictiva.

En este mismo orden de ideas, estamos de acuerdo con Montuschi (2002, p. 19) cuando afirma que un dilema se presenta cuando existe conflicto entre cursos de acción. En algunos casos se identifica el dilema con la presencia de dos cursos de acción posibles y en el hecho de que cada uno de ellos requiere realizar una acción que resulta moralmente inaceptable. En otros casos se señala que el dilema se presenta entre lo correcto y lo bueno, es decir, hacer lo que es moralmente correcto puede tener malas consecuencias y, viceversa, ejecutar una acción que es moralmente incorrecta podría tener buenas o mejores consecuencias que la acción anterior. Igualmente, Williams (1965, pp. 103-124) define el conflicto moral como aquella situación en la que un agente se enfrenta a dos obligaciones morales que conflictúan y ambas obligaciones son relevantes al momento de decidir qué curso de acción se ha de tomar.

² La bibliografía es copiosa en este sentido. A manera de ejemplo: Cantillo, J. et al (1995). *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*; Cohen, M. (2004). *101 dilemas éticos*; Pascual, A.M. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*; Martínez, M. y Puig, J. M. (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*; Puig, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*; Arbuthnot, J.B. y Faust, D. (1981). *Teaching moral reasoning: Theory and practice*; Tirsi, K. (1997). *How Finnish Teachers Identify and Solve Moral Dilemmas at School*, entre otros.

Sin embargo, Realpe (2001, pp. 83-84) reporta que la filosofía moral presenta dos posiciones encontradas con respecto a si existen verdaderamente los *dilemas morales* o si sencillamente se trata de *conflictos morales*; pero, como no es el momento para dirimir la discusión, más aún cuando hay serios argumentos tanto a favor como en contra de su existencia, sí podemos decir que tanto los dilemas como los conflictos morales son útiles para la propuesta, aunque se privilegien los primeros. Ahora bien, vale la pena aclarar su diferencia basándonos en la exposición que hace la misma autora.

Un *conflicto moral* es una situación en la que un agente se ve confrontado con dos obligaciones morales que le instan a actuar. Un *dilema* es una situación extrema de conflicto moral en la que nuestro agente no puede seguir un curso de acción que sea conforme con sus dos obligaciones en conflicto. Para que un conflicto moral tenga el carácter de ser un auténtico dilema moral y no simplemente un “aparente” dilema moral, ninguna de las obligaciones en conflicto debe ser, en efecto, más fuerte o que logre estar en capacidad de invalidar la otra obligación.

En general, se define como conflicto moral toda aquella situación en la que un agente se ve confrontado con la obligación moral de hacer “A” y cumplir con la obligación moral de hacer “B”. Se define como dilema moral toda aquella situación en la que un agente no puede cumplir con ambas obligaciones (A y B) porque optar por una obligación moral significa anular la posibilidad de poder cumplir con la otra. Cuando el conflicto moral es resuelto y no queda ningún tipo de sentimiento moral (remordimiento, culpa, arrepentimiento, pesar), decimos que el conflicto al que se enfrentó el sujeto era un aparente dilema moral, porque la tensión que existía entre las obligaciones morales A y B era aparente. El auténtico dilema moral es un caso extremo de conflicto moral que consiste en la imposibilidad para el sujeto de resolver el conflicto, porque ambas obligaciones morales son igualmente fuertes y, en caso de resolución, el sujeto quedará acompañado de un sentimiento moral.

Además, hay tres cuestiones que deberían ser tenidas en cuenta al intentar resolver el dilema. La primera se refiere a la necesidad de identificar las obligaciones morales que tiene la persona implicada en el conflicto. La segunda requiere analizar el impacto de las eventuales acciones en los valores importantes del individuo. La tercera se trata de considerar los efectos de las acciones.

Finalmente, vale la pena recordar que tiempo atrás Ross (1930) sugería recurrir a los principios *prima facie* para poder identificar en cada caso cuáles son los principios que entran en conflicto y determinar cuál sería el más importante en la situación que se está considerando, aquel que constituye la obligación principal. Si ello es posible, el dilema se resuelve de forma “espontánea”. Pero en otros casos, y éstos pueden ser definidos como auténticos dilemas, tal solución no es posible, ya que no resulta factible determinar cuál de los principios implicados en la situación es el más significativo, cuál de los cursos asequibles constituye una obligación de carácter absoluto. Aquí es donde se sugiere recurrir al concepto del “bien intrínseco más elevado”, al principio moral de mayor nivel.

Clases de dilemas morales

Lemmon en su artículo “Dilemas morales” (Gowans, 1987, pp. 101-114) describe cinco tipos de situaciones morales que van desde las más simples hasta las que él llama “dilemáticas”. El primer tipo de situación moral se da cuando un agente sabe qué hay que hacer, tiene que hacer o debe hacer, y simplemente lo hace. El segundo tipo de situación es llamado por Lemmon (1962) “caso fronterizo” y es el caso en el que un agente debe hacer algo que parece estar bajo la obligación de hacer, o viceversa. El tercer tipo de situación moral lo constituyen las variedades más simples del dilema moral. Este tipo se caracteriza porque un agente ha de hacer algo y ha de no hacerlo al mismo tiempo. El cuarto tipo de situación moral son los dilemas que comprometen el carácter moral de un agente. Estos dilemas son de tal magnitud, que cualquiera que sea la decisión que se tome, se está haciendo algo que no se debe hacer. La decisión que se tome cambiará el horizonte moral del sujeto y es precisamente la adopción de nuevos horizontes morales lo que evidencia que un agente se ha enfrentado ante un dilema moral. El quinto tipo de situación moral es el de los casos extremos de dilema moral, en donde un agente tiene que tomar una decisión que compromete su actual horizonte moral y no se encuentra preparado para crear uno nuevo que salga al encuentro de sus actuales exigencias morales. El aspecto más interesante de este último tipo de situación moral es que si se resuelve correctamente, esto lleva a que el sujeto desarrolle una nueva moralidad que envuelve en su consecución el deseo de ser fiel consigo mismo.

De otra parte, al lado de esta taxonomía filosófica de los dilemas se puede tener en cuenta una a nivel pedagógico en

donde, según Barrio (2007), se encuentran dilemas morales *hipotéticos* y dilemas morales *reales*.

Dilemas morales hipotéticos: en ellos se plantean problemas abstractos y generales, que a veces son de difícil ubicación en la realidad, y sin embargo quienes los realizan reconocen que son siempre posibles en determinadas ocasiones de la vida real. Se suelen obtener de la literatura, de los medios de comunicación o de la propia imaginación de quien los elabora. Las situaciones y los personajes generalmente están alejados del mundo real de los sujetos, pero, de una parte, se parecen en algo a otras situaciones vividas o conocidas por el sujeto y, de otra parte, la situación presentada se refleja en algún miembro de su entorno familiar o social. Este tipo de dilemas presentan menos interés para los estudiantes al faltarles la riqueza y la variedad de la propia existencia, pero pueden favorecer el razonamiento como habilidad discursiva. A manera de ejemplo veamos el siguiente:

Le pediste prestado dinero a un amigo para adquirir algo que te resultaba indispensable o que simplemente te gustaba. Después de un gran esfuerzo consigues ahorrar la cantidad adeudada. Pero en ese momento, descubres que un amigo tuyo necesita dinero urgentemente para una cuestión importante y no tiene medios de conseguirlo. Te pide, como un gran favor, que le prestes el dinero que tú has ahorrado. Te argumenta que el amigo a quien le debes el dinero no tiene problemas económicos y que puede pasar sin él durante un tiempo.

Vas a hablar con la persona que te prestó el dinero y le cuentas la situación. Él te dice que no es justo que prestes dinero cuando tú lo debes, por lo que considera que tu obligación moral es pagar antes lo adeudado. Tú le insistes en la necesidad que tiene la otra persona, pero él no acepta estas razones.

¿Qué debes hacer? ¿Pagar el dinero a quien te lo prestó o prestar el dinero a tu amigo que lo necesita?

Dilemas morales reales: plantean situaciones conflictivas sacadas de la vida diaria y de sus problemas. Se basan en hechos reales, cercanos en el tiempo y el espacio de los sujetos. Suelen extraerse de los distintos medios de comunicación, de situaciones o sucesos históricos, de situaciones o vivencias personales. Este tipo de dilemas son más motivadores y facilitan la implicación de los sujetos participantes que, de una u otra manera, ven reflejadas en ellos situaciones más o menos cercanas.

El periódico reporta que el lunes pasado un joven de 16 años ha sufrido un accidente de moto casi mortal. Él circulaba a gran velocidad por una de las vías de la ciudad cuando se estrelló contra un camión; salió volando y cayó en el suelo quedando inconsciente por unos segundos. Los servicios de emergencia acudieron rápidamente. Al llegar al hospital, los médicos de urgencias diagnosticaron una fractura del fémur de la pierna derecha y traumatismo craneoencefálico. Es urgente operarlo, pero los padres se niegan a firmar el consentimiento para iniciar la intervención quirúrgica porque es necesario hacer una transfusión de sangre, acción que va en contra de sus creencias religiosas.

¿Qué deben hacer los médicos? ¿Operar sin el consentimiento de los padres o respetar su posición?

Nótese que, ya sean hipotéticos o reales, cumplen con las características enunciadas arriba. Como insistiremos más adelante, una de las claves para trabajar con dilemas es la acertada selección de aquellos que puedan involucrar al sujeto, no sólo de forma racional, sino también de forma emotiva. A este respecto, consideramos que son más convenientes los dilemas reales.

Efectos del trabajo con dilemas morales

G. Lind (1985) señala que el trabajo con dilemas tiene múltiples efectos en los sujetos que entran en su discusión entre los cuales se destacan: 1° Siendo la persona un ser pensante, sensible y actuante, los dilemas le ayudan a reconocer e integrar su emocionalidad con su racionalidad e, incluso, a identificar la forma como los sentimientos van ligados con los conflictos; 2° A comunicarse con los otros aun cuando se encuentre en un estado ansiógeno y las circunstancias sean hostiles; 3° A distinguir la calidad de los argumentos que presentan las partes (entre los cuales se encuentran los propios) a la hora de defender sus propias posiciones, más aún cuando éstas son contrarias; 4° A apreciar el valor del razonamiento y las críticas del oponente para el propio desarrollo; 5° A reconocer los valores morales que entran en juego o se pretenden salvaguardar dentro de una determinada toma de decisiones; 6° A diferenciar los conflictos morales (y los dilemas propiamente dichos) de situaciones problemáticas que necesitan simplemente de una solución técnica; 7° A diferenciar entre principios morales y valores humanos no universalizables; 8° A usar la razón, expresada en procesos racionales e ideas razonables, como medio para resolver los conflictos y, por demás, a deslegitimar el uso

de la imposición verbal o física como forma más o menos común para solucionar un conflicto; 9° En consecuencia, a utilizar el diálogo para resolver dichos conflictos; y 10° A apreciar el discurso racional con oponentes para mantener y desarrollar el orden social.

Sin embargo, lo anterior puede dejar la impresión de que sus efectos son meramente “racionalistas”. Por tal motivo, como insistiremos más adelante, vale la pena recordar que el ser humano es una unidad en la cual convergen dinamismos propios del intelecto, del sentimiento y de la voluntad y, por tanto, el trabajo con dilemas morales será más efectivo en la medida que influya en cada uno de estos dinamismos y no se quede solamente en un ejercicio racional.

METODOLOGÍA DIDÁCTICA PARA EL TRABAJO CON DILEMAS MORALES

Arriba ya se han insinuado algunos criterios que pueden tenerse en cuenta cuando se trabaja con dilemas morales y, de manera especial, dentro de una propuesta que pretende la formación de la conciencia moral. Sin embargo, es importante hacer algunas recomendaciones en uno y otro sentido.

Algunas orientaciones

Cuando se discuten dilemas morales, ya reales o ya hipotéticos, generalmente los sujetos se implican con sus personajes y situaciones. Por eso, rápidamente la discusión puede convertirse en una sesión terapéutica en donde aparecen testimonios personales acerca de situaciones más o menos similares y, peor aún, se abren espacios de consejería en donde se dice lo que hay que hacer o lo que se debe evitar. Frente a esto hay que tener claro que la discusión con dilemas no es una técnica terapéutica, por lo tanto, el foco de interés no debe estar centrado en “sanar” heridas producidas por decisiones erradas de los sujetos participantes.

En cambio, se debe privilegiar a toda costa el proceso de razonamiento moral que le permitirá a los sujetos llegar a juicios morales. Para lograr esto se necesita que el caso presentado remarque y diferencie claramente las al-

ternativas planteadas y su legitimidad. Debe aparecer muy claro el personaje principal y las opciones sobre las cuales debe elegir. La construcción del dilema ha de ser clara y unívoca. El facilitador debe estar seguro de que el dilema ha sido entendido por el grupo. De lo contrario, debe proporcionarle las explicaciones necesarias para que todos los asistentes tengan muy claro el hecho sobre el que se va a plantear el trabajo. El exceso de detalles puede distraer a los sujetos sobre aspectos que no interesan verdaderamente. Es preciso disponer de preguntas exploratorias que permitan comprobar que se ha entendido el problema planteado. Este tipo de preguntas pueden también ser útiles cuando el diálogo derive hacia cuestiones poco relevantes o cuando los asistentes necesiten ayuda.

Los sucesos que se presentan en los dilemas morales deben estar centrados sobre cuestiones de valor moral y, adicionalmente, el planteamiento del dilema debe terminar siempre con preguntas del tipo: “¿Qué debe/debería hacer?”, con el objetivo de que aparezca de forma clara la obligación moral del protagonista de la historia. Una vez que los sujetos han dado a conocer su posición sobre lo que el agente debería o no debería hacer, es muy importante explorar las razones por las cuales se tiene tal posición.

En cuanto a la propuesta, si el contexto lo amerita, parece adecuado que en su inicio se destine un tiempo para exponer las bases conceptuales a los estudiantes, aunque no sea de manera exhaustiva. El grupo ha de tener claridad sobre lo que se entiende por valores, ética, moral, desarrollo moral y conciencia moral. Ahora bien, de la misma manera que un paciente no está obligado a saber sobre los diferentes tratados de medicina, pero sí a saber si tiene buena salud, tampoco es absolutamente necesario que los estudiantes sean filósofos morales, pero sí que reconozcan cómo es su razonamiento moral y el grado de desarrollo de su conciencia moral.

Arriba se señalaba que la ejecución de la propuesta no puede ocurrir de forma puntual y aislada; al contrario, debe ser intencional, regular y procesual. Por ello, una propuesta para estudiantes universitarios deberá tener un tiempo de duración suficiente, por ejemplo, un semestre académico como mínimo y, al menos, una sesión de trabajo cada dos semanas de tal forma que al final de dicho período hayan ocurrido al menos ocho sesiones de trabajo. De esta forma se podría dar un *salto cualitativo*³ en el desarrollo de la

3 Entendemos por salto cualitativo un cambio de estadio en el desarrollo moral y no simplemente una modificación relativa en la puntuación dentro de la misma ubicación.

conciencia moral de los sujetos que participan en la propuesta, cambio cualitativo validado por una prueba como el *Defining Issues Test* de James Rest⁴, que puede comportarse como preprueba y posprueba de la propuesta.

Los índices de validez y confiabilidad de la prueba de J. Rest son altos y, aunque la evaluación del test demanda sus propios recursos, la consideramos como prueba clave para la validación de la propuesta. Por esta misma razón, no se deben usar los seis dilemas del DIT de Rest dentro de la propuesta formativa para evitar una “sensibilización”⁵ o “familiaridad” con sus situaciones y preguntas que conlleven a la pérdida de expectativa o rutinización frente a la misma. Por tanto, los dilemas morales que se trabajan en el proceso de la intervención han sido construidos por los facilitadores o tomados de los ya existentes en las diversas investigaciones que se han llevado a cabo en este campo.

Finalmente, como la discusión de dilemas morales ocurre regularmente en un ambiente grupal, siempre será conveniente tener en cuenta las normas comunes para el diálogo grupal como: el respeto por el otro y la palabra, la participación de las minorías, la escucha atenta de los argumentos, el rol imparcial del facilitador, el manejo del tiempo, la atención sobre la motivación del grupo y la posible dispersión en torno al tema en discusión.

A continuación se presentan unos dilemas que, a manera de ilustración, pretenden ser un referente para buscar otros o, si se asume una mayor audacia, para elaborar otros dilemas, teniendo en cuenta sus exigencias de construcción y la pertinencia con respecto al contexto y los destinatarios.

El dilema de Sophie⁶:

Sophie es una mujer joven, madre de un niño de diez años y una niña de siete, que se encuentra en un campo de concentración nazi y es obligada a tomar una decisión:

—¿Así que cree en Cristo el Redentor? —preguntó el doctor con una voz espesa y extrañamente abstracta, como la de un profesor que examinara el delicado matiz de cierta faceta de una proposición de lógica. Entonces añadió algo que, por un momento, fue totalmente desconcertante:

—¿No dijo Él: “Dejad que los niños se acerquen a mí”?
—Y se puso de cara a ella, moviéndose con la crispada meticulosidad de un borracho.

Pues puedes quedarte con una de las criaturas.

—¿Cómo? —dijo Sophie.

—Que puedes quedarte con una de las criaturas —repetió.

La otra tendrá que irse [morir]. ¿Con cuál te quedas?

—¿Quiere decir que tengo que escoger?

—Tú eres polaca y no judía. Eso te da un privilegio, una opción.

Las facultades pensantes de Sophie disminuyeron, cesaron. Entonces tuvo la sensación de que las piernas no la aguantaban.

¿Qué debe hacer Sophie?

El dilema de Armando y la fábrica de repuestos:

Armando es gerente de compras en una fábrica de repuestos para vehículos. La fábrica está pasando por momentos de crisis económica y ha recortado su presupuesto. Su jefe le pidió recientemente que solicite a sus proveedores de materia prima que envíen materiales o insumos más económicos y, en consecuencia, de menor calidad con el fin de bajar los costos de producción. Como lo anterior implica un uso discrecional de la información por parte de Armando, su jefe le prometió un aumento de sueldo y darle un “bono”. Pero, en la conversación, también le hizo entender a Armando que, si no se procede de esa manera, tendría que despedirlo y contratar a una persona de un perfil inferior y, por consiguiente, menos costoso para la nómina. Armando quedó muy preocupado ante la orden de su jefe porque, de una parte, sabe que dicha decisión repercute en el cumplimiento de los estándares de calidad de los repuestos que produce la fábrica y pondría en peligro a los usuarios de los vehículos; de otra parte, Armando sabe que no puede perder su empleo,

4 La investigación que da lugar a este artículo utilizó la prueba de James Rest como pretest y postest por diferentes razones: El CEP (Character Education Partner) reporta que el DIT tiene un índice de confiabilidad de 3 y un índice de validez de 3. Además, el DIT es recomendado por el Center for the Study of Ethical Development, University of Minnesota de Minneapolis por sus índices de confiabilidad y validez. Rest reporta el uso del DIT por más de quince años en numerosas investigaciones sobre desarrollo moral, teniendo como base la aproximación neokohlbergiana. Adicionalmente, la investigación anterior realizada por el grupo Ambiente Ético confirmó los resultados obtenidos por otros investigadores que usaron el DIT como, por ejemplo, Joan McMahon en su trabajo *The effects of cognitive development and reinforcement contingencies on ethical decision making*, presentado en el 2000 y, de otra parte, Wendorf Craig y Alexander Sheldon en su investigación *Social justice and moral reasoning: an empirical integration of two paradigms in psychological research*, presentada en 1999. Adicionalmente, la investigación anterior del grupo Ambiente Ético (Suárez y Meza) encontró resultados similares en las cinco universidades en las cuales aplicó el DIT a más de 400 sujetos. Sin embargo, existen otros test con una finalidad similar como el Test de Juicio Moral de George Lind, Moral Judgment Interview de Anne Colby, Measure of Moral Values de Robert Hogan, entre otros.

5 Buendía afirma que la sensibilización hacia el pretest puede ser un factor que afecte la validez externa de una investigación. Y, de otra parte, la rutinización podría producir una regresión en las puntuaciones, cosa que sería perjudicial para la misma investigación (1998, pp. 74 y 80).

6 Este dilema se encuentra en la obra de William Styron (1983, p. 563).

pues su esposa y él están esperando un hijo. ¿Debe Armando obedecer la orden de su jefe?

Vale la pena aclarar que no basta la presentación de un dilema “interesante” para el grupo participante. Una de las claves de éxito del trabajo con dilemas y, por consiguiente, la promoción del sujeto a un estadio más avanzado de su desarrollo moral, está en las preguntas. Pero, ¿qué tipo de preguntas? ¿Todas valen? Por supuesto que no. Las preguntas deben ser pertinentes dentro del propósito de la propuesta. Las preguntas deben *evocar* lo propio del nivel postconvencional, deben *provocar* al sujeto en su nivel racional para que se susciten argumentos de una moralidad de principios y, finalmente, deben *convocar* los argumentos alrededor de una base sustentada en la justicia, pasando por la responsabilidad de los acuerdos intersubjetivos.

Además, la formulación de las preguntas deberían: propiciar la necesidad de pasar de un sistema fijo de leyes y creencias, promover el descubrimiento de la valía de las otras culturas y, por tanto, la relatividad de la propia; y fortalecer la reversibilidad, es decir, la posibilidad de que el individuo pueda imaginarse la posición de todas las personas implicadas en el dilema, incluyendo las exigencias de las posibles opciones.

¿Cómo se desarrolla el trabajo con dilemas?⁷

Antes de desarrollar las fases de trabajo, es necesario insistir en unas condiciones pedagógicas: que el dilema genere un interés auténtico, que el grupo participante tenga y pueda producir algo, que se disponga de herramientas para retroalimentar al estudiante en forma de evaluación destacando los logros obtenidos y que se tengan metas claras de lo que requiere llegar a obtener.

Pareciera obvio, pero es conveniente tener en cuenta algunas estrategias que ayuden a preparar un buen clima en el grupo como la organización del salón y la implementación de mecanismos de respeto: escuchar al que habla, no permitir que algunas personas descalifiquen a otras, no forzar a nadie a hablar, repetir o parafrasear los argumentos, tomar nota de las ideas centrales y hacer un ejercicio de meta-análisis sobre las sesiones de trabajo.

Las fases para trabajar con dilemas son las siguientes:

Fase 1: introducción al dilema

Propósitos centrales de esta fase: entrar en contacto con el dilema moral particular, clarificar la situación que genera el dilema, identificar los argumentos iniciales y discutir en grupo. Estos propósitos se convierten en actividades que se desarrollan en un breve lapso de tiempo (15-20 minutos).

Fase 2: debate inicial

Propósitos centrales de esta fase: poner sobre la mesa los argumentos existentes para analizar el dilema, identificar los componentes morales inherentes a la situación dilémica, explorar y tomar conciencia de los argumentos propios, confrontar con otros argumentos diferentes e introducir estrategias que cultiven competencias del juicio moral, actitudes, valores y dinámicas democráticas en el grupo.

Fase 3: profundización para estimular el desarrollo moral

Propósito de esta fase: complejizar el dilema. Se trata de ir agregando facetas al problema, evidenciar circunstancias concomitantes de la situación añadiendo nueva información real o hipotética que precise o amplíe el problema original. Es muy importante que el orientador no conduzca esta parte del análisis a una u otra posición.

La complejización lleva a la profundización del tópico generador. Como cada dilema tiene un “foco”, se trata de profundizar sobre él, pues se debe aclarar cada uno de los puntos que lo hacen más o menos válido, etc. Se puede buscar información en situaciones similares, qué ha sucedido allí, cómo se han resuelto, etc. Se trata de llegar a asumir responsablemente cada una de las situaciones que se puedan presentar.

Su profundización da la base para la diferenciación y la coordinación de perspectivas. Comprendiendo las consecuencias, podemos ya deducir a quién pueden hacer daño. Debemos pensar si esto nos pasa a nosotros qué sucedería, pues cuando son otras las personas que están en juego es relativamente fácil elegir, pero cuando somos nosotros el centro hacemos todo lo posible para beneficiarnos.

Con lo anterior se llega a la “desestabilización” del juicio moral. Se trata de pensar en un nivel más arriba de aquel

⁷ Para ampliar y enriquecer esta metodología, remitimos a las siguientes fuentes: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP (2000, pp. 18-46); Rodríguez, Juana María (2005, pp. 36-55; Arbuthnot, J.B. y Faust, D. (1981); Grup Xibeca (1995); Gozávez, Vicent (2008).

en que se ubica el sujeto. De este modo, se jalona al grupo para que piense en situaciones diversas a las que posiblemente esté acostumbrado. Para esto es necesario introducir preguntas más contundentes, situaciones más complejas que hagan pensar al estudiante en posibilidades diversas a las que ya puede haber encontrado.

RESULTADOS DE LA PROPUESTA

La propuesta didáctica basada en el uso de dilemas morales fue aplicada dentro de un diseño de *investigación cuasi-*

*experimental*⁸ teniendo dos grupos experimentales y dos grupos de control en donde cada pareja de grupos (experimental y control) pertenecía a instituciones universitarias (Universidad de La Salle y Universidad Cooperativa) que se diferenciaban por tener (o no tener) un proceso de formación humanista (Suárez y Meza, 2008, pp. 64-67). Así las cosas, se identificaron las variables que aparecen en la Tabla 1.

Por razones formales y para no exceder el propósito de este artículo, simplemente traeremos a colación los resultados del pretest y del postest de los dos grupos experimentales. Los demás resultados se pueden consultar en el

VARIABLES	INDICADORES
Variable independiente (VI): La propuesta de formación basada en el uso de dilemas morales.	Realización de ocho (8) sesiones de trabajo para la discusión de dilemas morales bajo la metodología propuesta.
Variable dependiente (VD): El nivel de desarrollo de la conciencia moral.	Puntuación en el Defining Issues Test (DIT).
Variable interviniente (VT): Formación humanista durante el proceso de formación universitaria.	Presencia regular y sistemática (no-espóradica e intencionada) de cursos de formación humanista durante la carrera.

La presencia de las variables en cada grupo se explica en la Tabla 2:

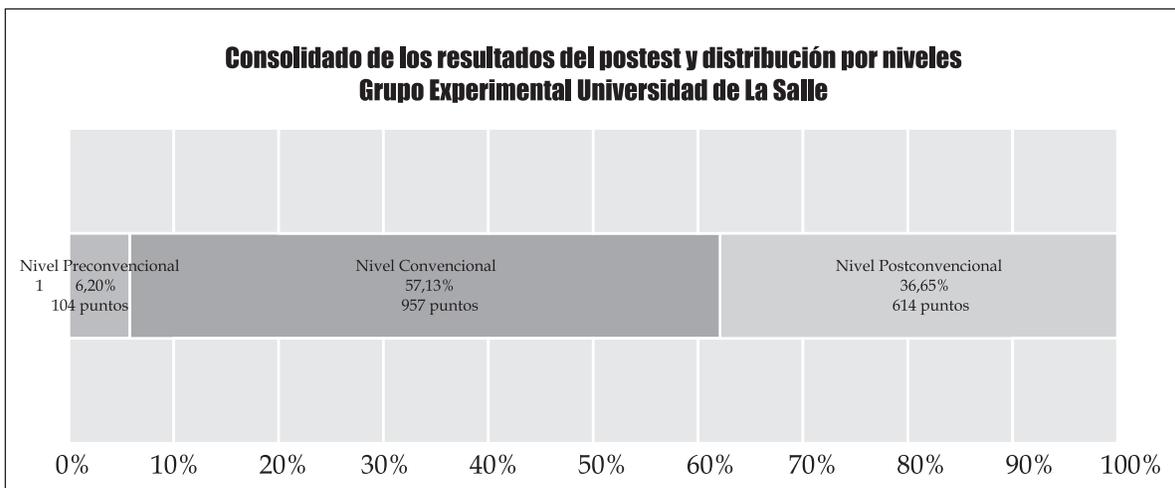
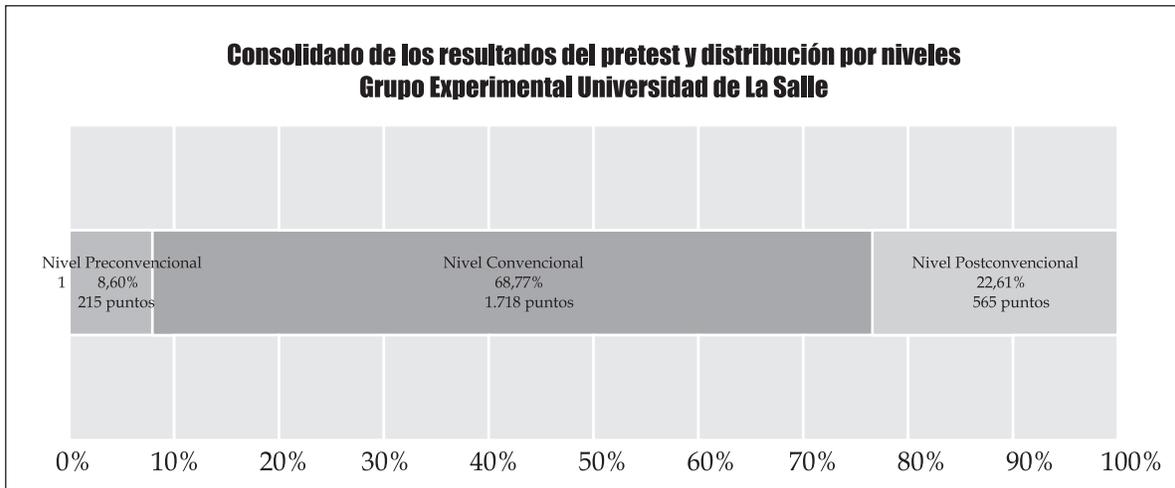
Grupos		Variable Interviniente VT	Pretest	Variable Independiente VI	Pretest
Universidad de La Salle	Grupo Experimental GELS	✓	✓	✓	✓
	Grupo de Control GCLS	✓	✓		✓
Universidad Cooperativa de Colombia	Grupo Experimental GEUC		✓	✓	✓
	Grupo de Control GCUC		✓		✓

8 La característica fundamental de este tipo de diseños está en que el investigador no puede hacer la asignación al azar de los sujetos a los grupos experimental y de control. Sin embargo, puede controlar alguna de las siguientes cuestiones: cuándo llevar a cabo las observaciones, cuándo aplicar la variable independiente o tratamiento y cuál de los grupos recibirá el tratamiento. Aunque estos diseños no garantizan un nivel de validez interna y externa como en los experimentales, ofrecen un grado de validez suficiente, lo que hace muy viable su uso en el campo de la educación y de la psicopedagogía, ver Hernández, F. (1998, p. 101).

informe completo de investigación (Suárez y Meza, 2008, pp. 87-106). Vale la pena recordar que asumimos la teoría de Kohlberg (1992) y la operacionalización de dicha teoría en el DIT de J. Rest. Veamos las gráficas concernientes al Grupo Experimental de la Universidad de La Salle:

convencional antes de la intervención y después de ésta se redujo a un 6,20%. En otras palabras, se deduce que un 2,40% se promovió al nivel convencional.

- De la misma manera hubo un salto significativo del nivel convencional al nivel posconvencional. Nótese



Al comparar las gráficas de pretest y postest del grupo experimental de la Universidad de La Salle podemos evidenciar lo siguiente:

- Hay un salto del grupo del nivel preconvencional al nivel convencional. El 8,60% se ubicó en el nivel pre-

que, aunque se añadió el porcentaje que migró del nivel preconvencional, el porcentaje del nivel convencional sigue siendo menor en el postest que en el pretest.

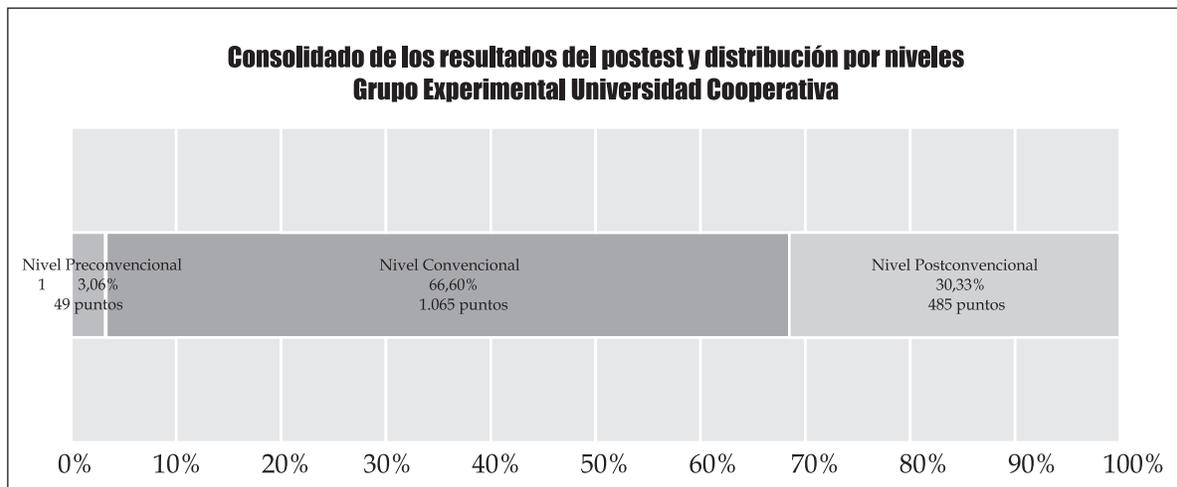
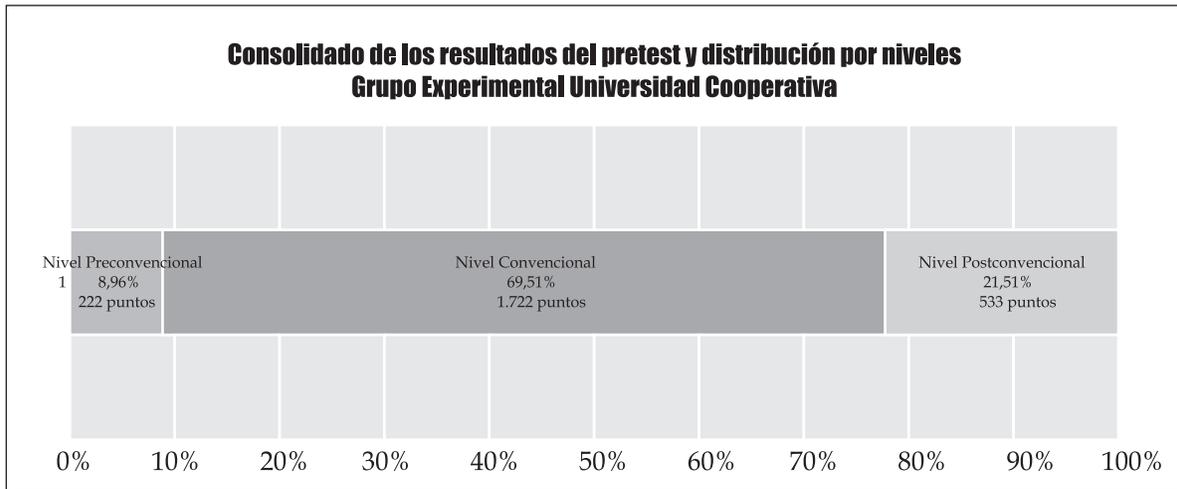
- Por lo anterior, podemos evidenciar que un 14,04% saltó del nivel convencional al nivel posconvencional. Es decir,

en cuanto al nivel posconvencional se refiere, se pasó de un 22,61% (pretest) a un 36,65% (postest). Estos cambios nos generaron una pregunta: ¿será que un diseño más intenso y más prolongado podría tener un impacto mayor?

- Ahora bien, esta constatación a favor de la hipótesis de trabajo⁹, debe reconocer que, al lado de la variable dependiente (la propuesta de intervención basada en

dilemas morales), también existe la variable interviniente (formación humanística). ¿Qué tanto impacta esta última en el crecimiento moral del sujeto? La respuesta a esta pregunta ya la vislumbramos en el apartado anterior y la podemos ratificar en el siguiente.

Ahora veamos las gráficas del Grupo experimental de la Universidad Cooperativa:



9 La hipótesis de trabajo fue formulada en estos términos: "Los estudiantes universitarios partícipes de una formación humanista y una intervención pedagógica basada en el uso de dilemas morales mostrarán un mayor desarrollo de la conciencia moral comparado con aquellos que sólo reciben formación humanista y con aquellos que no la reciben" (Suárez y Meza, 2008, p. 16).

Este resultado también es interesante desde la perspectiva de la hipótesis de trabajo. Al comparar las gráficas de pretest y postest del grupo experimental de la Universidad Cooperativa encontramos lo siguiente:

- Hay un salto significativo del grupo del nivel preconvenicional al nivel convencional. El 8,96% se ubicó en el nivel preconvenicional antes de la intervención y después de ésta se redujo a un 3,06%. Así las cosas, se deduce que un 6,90% se promovió al nivel convencional.
- De la misma manera, hubo un salto significativo del nivel convencional al nivel posconvencional. Nótese que, aunque se añadió el porcentaje que migró del nivel preconvenicional, el porcentaje del nivel convencional sigue siendo menor en el postest que en el pretest.
- Por lo anterior, podemos evidenciar que un 8,82% saltó del nivel convencional al nivel posconvencional. Es decir, en cuanto al nivel posconvencional se refiere, se pasó de un 21,51% (pretest) a un 30,33% (postest). Tales cambios nos llevan a insistir en la pregunta hecha anteriormente: ¿Una intervención formativa –basada en dilemas morales– puede producir un mayor impacto si se hace más intensa y extensa, más si sus destinatarios no tienen otros espacios como la formación humanística?

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La propuesta de intervención pedagógica basada en dilemas morales (variable independiente) tuvo un efecto favorable significativo en la promoción del desarrollo moral (variable dependiente) del grupo experimental, que, además, tenía formación humanística (variable interviniente). Tal promoción fue mayor que: la del grupo que no participó de la intervención, pero continuó con su proceso de formación humanística; la del grupo que participó de la intervención, pero no tenía formación humanística; y que la del grupo que ni participó de la intervención ni tenía formación humanística. Así las cosas, la respuesta a la *pregunta de investigación*¹⁰ es afirmativa y la hipótesis queda demostrada.

Cabe resaltar que la convergencia de las variables independiente e interviniente se constituyeron en causa positiva para la comprobación de la hipótesis. Esto queda demostrado con los resultados obtenidos por el GELS. Además, se evidenció, por los resultados del GELS, que la formación

humanística juega un papel importante en la formación de la dimensión moral del sujeto. Sin embargo, por los resultados del GEUC, si no hubiere una formación humanística, la propuesta de intervención tendría un efecto favorable en tal sentido.

El cambio producido en los grupos experimentales, aunque pequeño desde una perspectiva estadística, resulta significativo en consideración al tiempo que duró la intervención (14 semanas) y su regularidad (7 sesiones). Lo anterior nos lleva a hipotetizar que una intervención más prolongada e intensa podría tener cambios mayores. Echar a andar una propuesta con estas características, requiere de un control de los factores de validez externa e interna propios de diseños experimentales con grupos humanos (v.gr. sensibilidad a la prueba, maduración del grupo, mortalidad de la muestra, etc.).

REFERENCIAS

- Arbuthnot, J.B. y Faust, D. (1981). *Teaching moral reasoning: Theory and practice*. San Francisco: Harper and Row.
- Barrio, A. (2007). *Los dilemas morales en la clase de ética* [en línea], disponible en: <http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd98/Filosofia/03/filosofia-03.html#cero>, recuperado: julio 2 de 2008.
- Buendía, L. et al. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Cantillo, J. et al. (1995). *Los dilemas morales*. Un método para la educación en valores. Valencia: NAU.
- Cohen, M. (2004). *101 dilemas éticos*. Madrid: Alianza.
- Pascual, A.M. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Estrategias para la escuela. Madrid: Nancea.
- Gozálvez, V. (2008). *La técnica de los dilemas morales y las pautas para su uso en estudios superiores* [en línea], disponible en: http://grevol.webs.upv.es/presentacion_files/dilemas/utilizacion_dilemas.pdf, recuperado: mayo 8 de 2008.
- Gowans, C. (1987). *Moral Dilemmas*. New York: Oxford University Press.
- Grup Xibeca (1995). *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*. Valencia: Nau Libres.
- Hernández, F. (1998). *Diseños de investigación experimental, en Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.

10 La pregunta de investigación fue formulada de la siguiente manera: “¿Los estudiantes que reciben formación humanista y trabajan con dilemas morales presentan un mejor desarrollo de la conciencia moral que aquellos estudiantes que solo reciben formación humanista o quienes no la reciben?” (Suárez y Meza, 2008, p. 16).

- IDEP. (2000). Guía Pedagógica. *Análisis de dilemas morales en Francisco el Matemático*. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lemmon, E. (1962). Moral Dilemmas. En C. Gowans (1987), *Moral Dilemmas*. New York: Oxford University Press.
- Lind, G. (1985). The theory of moral-cognitive judgment: A socio-psychological assessment. En G. Lind, H.A. Hartmann y R. Wakenhut, *Moral development and the social environment. Studies the philosophy and psychology of moral judgment and education* (pp. 21-53). Chicago: Precedents Publishing.
- Martínez, M. y Puig, J. M. (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Montuschi, L. (2002). *Ética y razonamiento moral. Dilemas morales y comportamiento ético en las organizaciones* [en línea], disponible en: <http://www.cema.edu.or/publicaciones/download/documentos/219.pdf>
- Pascual, A.M. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Nancea.
- Puig, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE Horsori.
- Realpe, S. (2000). Dilemas morales. *Estudios Gerenciales*, 80, Bogotá: Universidad ICESI.
- Rodríguez, Juana María (2005). Dilemas Morales: justificación y desarrollo práctico. *Revista Electrónica de Unidades Didácticas y Experiencias Educativas*, 1, 36-55.
- Ross, W. D. (1930). *The Right and the Good*. New York: Oxford University Press.
- Styron, William (1983). *La decisión de Sophie*. Barcelona: Grijalbo.
- Suárez, G. y Meza, J. L. (2006). *Conciencia moral: Estudio del desarrollo de la conciencia moral y propuesta para su formación en la educación superior*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- _____. (2008). Efecto de una estrategia pedagógica en el desarrollo de la conciencia moral en un grupo de estudiantes universitarios. Bogotá: Universidad De La Salle.
- Tirsi, K. (1997). *How Finnish Teachers Identify and Solve Moral Dilemmas at School*. Chicago: AERS.
- Williams, B. (1965). Ethical consistency. *En Proceedings of the Aristotelism Society*, supplementary Volumen 39.