

La utilización de dilemas para la promoción del desarrollo moral de los niños en Monterrey

Temática: 2. Ciudadanía y Ética

Dr. Juan Manuel Fernández Cárdenas j.m.fernandez@tecvirtual.mx

Dra. Yolanda Heredia Escorza yheredia@tecvirtual.mx

Escuela de Graduados en Educación

Universidad TecVirtual

Tecnológico de Monterrey

Resumen

Presentamos los resultados de un programa para promover el desarrollo moral de niños de primaria en Monterrey a través de la solución de dilemas morales. El programa constó de 8 lecciones semanales en las que los alumnos además exploraron los aspectos cotidianos relacionados con los principios involucrados en la solución de cada dilema. Al principio y al final del programa se evaluó el nivel de desarrollo moral de los alumnos en pequeños grupos. La evaluación consistió en la elección del grado de acuerdo o desacuerdo grupal con la solución de los dilemas morales clásicos de “Heinz” y del “preso evadido”. Adicionalmente, a los alumnos se les pidió que discutieran y acordaran juntos la razón por la cual elegían estar de acuerdo o no con la solución de estos dilemas. Así, los alumnos presentaron más argumentos después del programa de intervención que al inicio, y además, los argumentos presentados implicaban un nivel más alto de desarrollo moral en comparación con la evaluación inicial. Finalmente, se presenta el análisis de la interacción de docentes y alumnos, en el cual se destacan las estrategias de re-contextualización afectiva para negociar el significado de los principios involucrados en los dilemas del programa.

Introducción

La literatura reporta que la resolución de dilemas morales es una estrategia efectiva para promover el desarrollo moral de los alumnos en educación básica (Kohlberg, 1981, 1992, 2008; Lind, 2006; Linde Navas, 2009, 2011). La capacidad para discutir los aspectos que se encuentran en conflicto en una situación moralmente controvertida ayuda a ejercitar el razonamiento moral de los participantes. A pesar del énfasis en la invocación de principios en la evaluación del desarrollo moral de los participantes, en muy pocas ocasiones se vincula el razonamiento moral con las circunstancias de los participantes y sus sentimientos. En este sentido, en este capítulo argumentaremos que la solución de dilemas morales promueve el desarrollo moral, sólo si la reflexión involucra el sentir de sus participantes y su relación con un conjunto de valores o principios que son valorados por una comunidad.

El razonamiento moral ha sido considerado el indicador principal del desarrollo moral, como si hubiera una distinción entre lo que un individuo puede decidir de manera autónoma y lo que es valorado en una comunidad. El argumento principal en este sentido es que los individuos deben dejar atrás las convenciones comunitarias con el fin de desarrollar la autonomía moral. Esta agenda ha sido definida inicialmente por Durkheim (1972) y Dewey (1971), y desarrollada empíricamente por Piaget (1983) y Kohlberg (1992). Después, Gilligan (1985) se enfocó en las diferencias entre géneros y también entre grupos culturales, destacando la necesidad de atender el cuidado del otro como una parte fundamental del juicio moral. En otro tipo de crítica, que tiene que ver con la diferencia entre el impacto del juicio moral en la conducta, Rest (1986) ha propuesto un modelo de componentes que busca explicar los posibles vínculos entre juicio moral y acción moral.

Más recientemente, algunos académicos (MacIntyre, 2001; Puig-Rovira, 2003) han argumentado que el juicio moral no puede estar desconectado de los marcos de relaciones comunitarias y de los valores que dichas comunidades promueven en la práctica. Más aún estos autores han propuesto recuperar la agenda de Aristóteles sobre la moralidad como la búsqueda de una buena vida como miembro de una comunidad (ver también Cortina, 1995), y evitar así el riesgo de enfocarse únicamente en el razonamiento o en la acción comunicativa (Habermas, 1985). La conducta moral debería estar ligada siempre a las prácticas sociales.

Marco teórico

La explicación del desarrollo moral ha sido una preocupación constante para las ciencias sociales y aún antes para los filósofos que a lo largo de los siglos se han preocupado por este tema y por derivar de él algunas estrategias de promoción a través de las prácticas educativas. En particular, en esta investigación nos centramos en los postulados de Lawrence Kohlberg y de las posturas contemporáneas que siguen la postura comunitaria de Aristóteles.

Teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg retoma parte de las aportaciones de Piaget (1983) para profundizar en el conocimiento del desarrollo del juicio moral. Ambos creían que la moral se desarrolla en cada persona pasando por una serie de fases o etapas. En este enfoque cognitivo evolutivo Piaget menciona que existen principios morales de carácter universal, aprendidos en la primera infancia y que el juicio moral es producto de un razonamiento maduro.

En sus investigaciones, Kohlberg (1992) trabajó con una metodología que utilizaba para determinar el estadio de desarrollo moral de una persona a través de la entrevista semiestructurada conocida como Moral Judgement Interview (MJI) (Kohlberg, 2008). En estas

entrevistas individuales al participante se le presentaban dilemas, los cuales consistían en relatos de situaciones, generalmente hipotéticas, que representaban conflictos cognitivos morales y que estimulaban el desarrollo moral a través del ejercicio racional.

En su cuestionamiento y forma de evaluar este desarrollo del juicio moral y sus justificaciones sobre asuntos sociomorales o dilemas morales, Kohlberg se dio cuenta que podía clasificar dentro de seis estadios o fases el juicio moral. Estos estadios representan la secuencia del desarrollo evolutivo en el que el juicio moral sobre la justicia se vuelve cada vez más abstracto y tiene origen en aspectos concretos como el castigo, la ley y las normas sociales.

Si el desarrollo se da por etapas, es necesario que la escuela ofrezca experiencias significativas para que el niño-joven tenga la oportunidad de desarrollar en forma sistemática el razonamiento moral que lo lleve al desarrollo.

Como se ha mencionado, mucha investigación se ha realizado para corroborar la teoría de Kohlberg y así mismo se han realizado críticas a su método. En este sentido, además de la teoría de Piaget y Kohlberg, pero con base en ellas se desarrolló la teoría de Carol Gilligan (1985), la cual difiere de la teoría de Kohlberg y establece que las mujeres tienen un formato psicológico diferente de los varones y que no siguen este mismo patrón de desarrollo, siendo ésta una teoría más bien feminista, que le da más importancia a los vínculos interpersonales que a los juicios descontextualizados de toda emoción moral.

Por otro lado, desde el punto de vista del paradigma aristotélico (Joachim & Rees, 1951), se plantea que una persona no es moral si únicamente conoce intelectualmente el bien. Para considerar moral a un sujeto, es preciso que éste mantenga una línea de conducta virtuosa, esto es, que realice actos virtuosos y que los realice habitualmente. Sin la formación de hábitos y la configuración del carácter no hay personalidad moral. Sin embargo, tampoco la habrá si dichos hábitos no son virtuosos; es decir, si no apuntan en dirección al bien y a la felicidad para la que cada persona está dispuesta y que cada colectividad necesita para reproducir sus tradiciones valiosas. Se trata de una postura teleológica y comunitaria.

Así, en términos educativos, el paradigma aristotélico plantea que el educador debe promover entre los educandos unas metas concretas que permitan orientar el proceso educativo. Lo que permite juzgar algo como bueno o malo es el conocimiento del fin al que tiende. Si se pierde o se ignora esa finalidad no tiene sentido hablar de moralidad.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el nivel de desarrollo moral de los niños del Área Metropolitana de Monterrey?
- ¿De qué manera el programa de intervención promovió o no el desarrollo del juicio moral de los participantes?

Método

Esta investigación fue diseñada con un enfoque mixto en tanto que se utilizaron técnicas de recopilación y análisis cuantitativas y cualitativas, enmarcadas en una intervención escolar más amplia, la cual se llevo a cabo en 14 escuelas primarias y 6 secundarias del Área Metropolitana de Monterrey. Para esta intervención se diseñó, desarrolló e implementó el curso “Cultura de la Legalidad en mi Escuela”, partiendo de un concepto sobre cultura de la legalidad basado en tres aspectos: 1) el conocimiento y respeto a las normas y leyes, 2) la introyección de principios éticos y valores universales, y 3) el respeto por la diversidad y el cuidado del otro.

Con estos tres aspectos se diseñó el curso que contiene 8 lecciones, basando su estructura en la Cartilla Moral escrita por Alfonso Reyes en 1944 (ver también Reyes, 1970), en la cual se describe, en forma de lecciones, diferentes aspectos del desarrollo moral a través de reflexiones sobre la manifestación de los valores universales en la humanidad y su relación con el conocimiento de algunas leyes y normas. Cada una de las lecciones fue dividida en varios momentos didácticos para su implementación y discusión de un dilema moral adaptado a la temática de la lección. En general, los profesores presentaban ante el grupo el dilema y permitía una discusión en grupos pequeños sobre su solución y luego cerraban con todo el grupo. Como parte de los materiales del curso, se diseñaron y reprodujeron cuadernos para los alumnos, guía para docentes y para padres de familia con estos temas.

Para apoyar el desarrollo de las lecciones frente a grupo se contó con la participación de 65 estudiantes normalistas que, en equipos de dos, apoyaron a cada escuela. Participaron en esta intervención un total de 980 alumnos de primaria, 420 alumnos de secundaria, 28 maestros de primaria y 12 de secundaria, y los directivos de cada escuela. Dentro de cada escuela, los alumnos de quinto y sexto grado fueron los que se involucraron en este programa. Los estudiantes normalistas apoyaron a los docentes en la preparación y acompañamiento de la lección. Al final de cada lección, los normalistas elaboraron una nota de campo con lo sucedido.

Para recolectar la información se diseñaron y adaptaron los siguientes instrumentos: a) dilema de Enrique, basado en el dilema de Heinz (Kohlberg 1981; adaptación de Frisancho, 2007,), y b) dilema de la Sra. García, basado en el dilema del preso evadido (Kohlberg, 1981,

adaptación de Fernández-Cárdenas, 2010; ver también Linde Navas, 2009). Se diseñaron para esta investigación entrevistas etnográficas y notas de campo, además de fichas sociodemográficas y de infraestructura.

Durante las lecciones, un valor o virtud definida por la Cartilla Moral de Alfonso Reyes formó parte de los dilemas que los niños resolvieron y que de alguna manera buscaban hacer que estas virtudes fueran resaltadas y trabajadas de manera reflexiva por los participantes.

A continuación se presenta el análisis correspondiente a los instrumentos aplicados a los alumnos de las escuelas primarias.

Análisis

Dilemas

Previo a la intervención se aplicaron los dilemas de Enrique y la Señora García descritos arriba. Los dilemas se presentaron para ser resueltos en grupos pequeños de 3 a 4 alumnos y se les pidió que decidieran en qué medida estaban o no de acuerdo con las razones expuestas por Enrique para haber decidido robar la medicina y dársela a su esposa enferma. Similarmente, a los alumnos se les pidió que decidieran en qué medida estaban o no de acuerdo con las razones de la Señora García para no delatar al preso evadido que había llevado una vida virtuosa después de haberse fugado. Estos señalamientos se hicieron de acuerdo a una escala Likert que se desarrolló para 9 reactivos. Adicionalmente, una vez que habían seleccionado un número de reactivo, también se les solicitó que discutieran juntos las razones que tenían para haber seleccionado una respuesta y que escribieran su argumento junto al reactivo.

Con relación a las diferencias pre-test / post-test y entre dilemas en cuanto a la selección de respuestas en los diferentes reactivos con escala de Likert, no se encontraron diferencias estadísticamente significativa utilizando la prueba de signo al comparar los puntajes y las diferencias entre medianas con la prueba de la U de Mann-Whitney.

Sin embargo, en cuanto a la cantidad de argumentos totales y el tipo de argumentos presentados por los alumnos de acuerdo a cada dilema, encontramos lo siguiente:

Tabla 1. Tabla de contingencia de Chi cuadrada para el Dilema del Enrique en escuelas primarias

	Nivel Preconvencional	Nivel Convencional	Nivel Postconvencional	Total
Pre test	32	17	11	60
Post test	17	36	24	77
Total	49	53	35	137

Chi cuadrada = 14.3 con dos grados de libertad y con una $p = 0.001$

Esto nos señala que el curso “Cultura de la Legalidad en mi Escuela” que utilizó como estrategia didáctica la solución de dilemas morales, en particular con relación al Dilema de Enrique, tuvo un efecto sobre el nivel de juicio moral expresado por los estudiantes, en tanto que existe una diferencia en el número de argumentos en cada nivel de desarrollo moral proporcionados por los alumnos antes y después del curso.

Tabla de contingencia de Chi cuadrada para el Dilema de la Sra. García en escuelas primarias

	Nivel Preconvencional	Nivel Convencional	Nivel Postconvencional	Total
Pre test	30	18	10	58
Post test	19	34	27	80
Total	49	52	37	138

Chi cuadrada = 12.0 con dos grados de libertad y $p = 0.002$

Los resultados para el dilema de la Señora García son semejantes a los del dilema de Enrique en tanto que demuestran que el número y el nivel de los argumentos expresados por los alumnos entre la aplicación previa al curso y la posterior son diferentes.

A manera de ejemplo, entre los argumentos de Enrique que se les pide evaluar están los siguientes:

Razones por las que Enrique dice que SÍ debe robar la medicina	Acuerdo o desacuerdo con Enrique	Razones proporcionadas por los alumnos
Sí, porque si muere, ¿quién me cocinará luego?	La mayoría de los grupos de alumnos estuvo en desacuerdo con esta razón	<ul style="list-style-type: none"> - Porque está mal - Él tiene manos y lo necesario para poderse cocinar - No es nada importante quien le cocine, importa más la vida
Sí, porque así podré pedirle el mismo favor.	La mayoría de los grupos de alumnos estuvo en desacuerdo con esta razón	<ul style="list-style-type: none"> - Está mal robar - Porque dice el dicho: haz el bien sin mirar a quien

		- Lo que importa es la vida de la esposa, nada más
Sí, porque la vida está por encima de la propiedad	La mayoría de los grupos de alumnos estuvo de acuerdo con esta razón	- No debe robar - Porque la ama. Está pensando en su matrimonio - Vale más la vida de una persona que el dinero

A continuación, presentamos el Análisis cualitativo.

Notas de campo

Logros y retos en el aula

Los docentes realizaron diferentes estrategias de trabajo con los dilemas, introduciéndolos de manera creativa a los alumnos, buscando que ellos mismos reflexionaran a partir de sus experiencias cotidianas. A continuación se presenta una viñeta que ilustra estos procesos a través del trabajo de una maestra en el tema de la familia y la manera en la que las reglas nos hacen sentir seguros:

La maestra utilizó papel rotafolio para impartir la lección. La maestra comenzó explicando que el juicio moral era sentirse culpable o satisfecho por algo que los alumnos hayan hecho. Siguió con la pregunta “¿Qué es culpa?”

Las repuestas de los alumnos fueron: “Algo que hiciste y que te quedas toda la vida pensando en eso, algo que te estorba, algo que no te deja dormir.”

Ejemplificó el concepto de juicio moral a los alumnos mediante el robo de un sacapuntas, en el que la persona que lo había robado se sentía culpable y pensaba que ya todos sabían que él lo había robado.

Siguió con las preguntas de inicio de la lección. Dijo: “Levante la mano ¿Quién alguna vez se ha sentido culpable por algo que ha hecho?”

La mayoría de los alumnos la levantó.

M: *¿De dónde crees que viene ese sentimiento?*

Del corazón, del alma, del pensamiento de la memoria, respondieron los alumnos.

M: *¿Por qué suelen premiarte en casa?*

Por sacar buenas calificaciones, cuando me porto bien, cuando recojo mi cuarto, porque soy el hijo preferido, contestaron varios alumnos.

M: *¿Por qué cosas te regañan?*

Cuando me porto mal, golpeo a mis hermanos, cuando desobedezco, por amenazar a mis hermanos, contestarle a mis papás, dijeron los alumnos

M: *¿Qué es lo que se espera de un buen niño?*

Que se porte bien, saque buenas calificaciones, haga cosas buenas, obedezca, mencionaron.

M: *¿Qué cosas deben ser hechas aun cuando te gustaría que no fueran así?*

Estudiar, finalmente dijeron los alumnos.

Después la maestra leyó a los alumnos los niveles del juicio moral.

En esta lección la maestra define el juicio moral y lo relaciona con los posibles sentimientos de los alumnos al actuar bien o mal. Es relevante la claridad de las respuestas de los alumnos con relación a sentimientos complejos como la culpa y sus manifestaciones, así como los aspectos de autorregulación que conllevan estos sentimientos, como lo demuestra la historia del sacapuntas. De nuevo nos encontramos con un ajuste creativo de la maestra para re-contextualizar la presentación de la lección, así como para ajustar las preguntas originales a los fines de la interacción en la clase. El cierre de la viñeta viene con una interpretación más literal de la maestra con respecto a los fines de la clase, al decidir ella leerles las definiciones de los niveles de desarrollo del juicio moral.

Conclusión

En este estudio hemos tratado de demostrar que la solución de dilemas morales promueve el razonamiento moral, y que esto es únicamente posible si los dilemas están conectados a un conjunto de principios o virtudes relevantes para la discusión. Esto se logra dentro del contexto de las condiciones del aula donde los alumnos negocian con la maestra los significados de los valores presentados en los dilemas con relación a la vida cotidiana de los alumnos. En este sentido, el estudio demuestra que:

1. Los estudiantes son capaces de presentar más argumentos, y de incrementar del nivel de razonamiento de estos argumentos, después del programa de intervención.
2. Los docentes son capaces de involucrarse con el contenido de los dilemas, de tal manera que re-contextualizan la información presentada a las circunstancias de situaciones similares en la vida de los estudiantes, así como de las situaciones presentadas en la clase.
3. Los estudiantes también son capaces de re-contextualizar los valores que están en juego en las situaciones del aula y la familia, de tal manera que aplican estos a la solución de los dilemas y viceversa.

El estudio confirma que los dilemas morales promueven el desarrollo moral. Algunas de las implicaciones son:

1. Actualmente hay muy pocas oportunidades para la discusión y la reflexión de temas morales y socialmente controvertidos en las actividades curriculares oficiales.
2. Los docentes necesitan ser capaces de dejar trabajar a los alumnos en pequeños grupos y de confiar en que esto es valioso para la construcción de conocimiento en las ciencias sociales. En este sentido, los docentes requieren de más entrenamiento para manejar un enfoque más pedagógico y constructivo para la enseñanza de la ética y la ciudadanía.
3. Futuros programas de intervención deberían proveer un espacio para que los participantes de una escuela clarifiquen el conjunto de valores y virtudes que les son relevantes, de tal manera que son explicitados y acordados como una manera de vivir una buena vida.

Este estudio abona al conjunto de evidencias acerca de las trayectorias de desarrollo moral en población Mexicana y las estrategias para promover este desarrollo.

Referencias

- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y el ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*. 7 41 - 63
- Fernández -Cárdenas, J. M. (2010). El dilema de Enrique y la Señora García [Test]. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.
- Frisancho, S. (2007). Formación ética para una cultura de respeto a los derechos humanos. Presentado en el Taller de Ética del Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO, Monterrey.
- Dewey, J. (1971) *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. (7ª Edición). Buenos Aires. Lozada
- Durkheim, E. (1972). *La educación moral*. Buenos Aires. Ed. Schapire.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México. Fondo de Cultura Económica
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona. Península.
- Joachim, H. H., & Rees, D. A. (1951). *Aristotle. The Nicomachean ethics: a commentary*. Clarendon Press.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao. Descleé de Brouwer.
- Kohlberg, L. (2008). Development of Children's orientations toward a moral order: I Sequence in the development of moral thought. *Human Development* 51, 18 – 20.
- Lind, G. (2006). The Cross-Cultural Validity of the Moral Judgment Test: Findings from 29 Cross-Cultural Studies. American Psychological Association. San Francisco: APA.
- Linde Navas, A. (2011). *La educación moral según Lawrence Kohlberg: Una utopía realizable [The moral education according to Lawrence Kohlberg: an attainable utopia]*. Praxis Filosófica (28), 7-22.
- Linde Navas, A. (2009). *¿Tienen vigencia los dilemas clásicos de Kohlberg en Educación Moral? Un estudio de campo [Have Kohlberg's Classical Dilemmas come into effect in moral education today? A field study]*. Campo Abierto, 28(2), 137-149.
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la Virtud*. Barcelona. Crítica.
- Piaget, J. (1983). *El Criterio Moral en el niño*. Barcelona. Fontanella.
- Puig-Rovira, J. M. (2003). *Prácticas morales: una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Rest, J. (1986). *Moral development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger.
- Reyes, A. (1970) *Cartilla Moral*. México. Fondo de Cultura Económica.

Reseñas biográficas

Juan Manuel Fernández Cárdenas es Doctor en Educación y Lingüística por la Open University, Reino Unido. Licenciado en Psicología, titulado con Mención Honorífica dentro del Programa de Alta Exigencia Académica por la Facultad de Psicología de la UNAM. Se ha desempeñado como Profesor e Investigador en diversas instituciones y proyectos, incluyendo a la UNAM, la Universidad Anáhuac, la Open University, FLACSO México, la Universidad Autónoma de Nuevo León y el Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO. Sus líneas de investigación incluyen la conformación de comunidades de práctica, la evaluación de la calidad educativa y el análisis del discurso en escenarios educativos mediados por el uso de tecnología digital, en particular en temas de ética y ciudadanía, así como de lectoescritura. Actualmente es Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey. Es también Investigador Nacional Nivel I dentro del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT. Correo electrónico: j.m.fernandez@tecvirtual.mx ; Tel. (81) 83582000 ext. 6624.



La Dra. Yolanda Heredia Escorza obtuvo su licenciatura en psicología con especialidad en clínica en la Universidad Iberoamericana en la Ciudad de México (1982), el grado de maestría en Educación con especialidad en psicología educativa en la Universidad Regiomontana (1992), y el grado doctoral en Política Social de Bienestar Comparada en un grado conjunto entre la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad de Texas en Arlington (2001). Ha trabajado en el nivel de educación básica como director académico de una

escuela con los tres niveles educativos, luego se desempeñó como maestra frente a grupo en primaria y secundaria además de impartir cátedra en varias instituciones de educación superior en Nuevo León. Para la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad TecVirtual del ITESM desde el año 2002 se desempeña como profesora titular e investigadora, de 2003 a 2008 coordinó el claustro de la Maestría en Tecnología Educativa y la Maestría en Ciencias de la Información; de 2009 a 2010 fue directora de esta última, y actualmente coordina el programa de Doctorado en Innovación educativa. Ha dirigido 30 tesis de maestría y 8 disertaciones doctorales. Ha publicado capítulos de libros y en revistas arbitradas. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en CONACYT, Nivel I. Correo electrónico: yheredia@tecvirtual.mx

