

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE**  
**FACULTAD DE ODONTOLOGÍA**

**Especialización en Odontología Legal**

**Trabajo Final Integrador**

**INFLUENCIA DE LA DISCUSIÓN DE DILEMAS ÉTICOS EN EL DESARROLLO  
MORAL DE ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA**

**Autor: Od. Esp. Victoria F. López**

**Director: Dr. Martín Zemel**

2019

## Índice

3. Resumen	5
5. Introducción	6
5. 1 Teorías psicológicas de desarrollo moral	6
5.1.1 Teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg	6
5.1.2 Teoría de los cuatro componentes de James Rest	10
5. 2 La educación ética	11
5. 3 Discusión de dilemas éticos y utilización del DIT	15
6. Hipótesis	18
7. Objetivos	18
7.1 Objetivo general	18
7.2 Objetivos específicos	18
8. Metodología	19
8. 1 Tipo de Investigación	19
8. 2 Variables analizadas	19
8. 3 Selección de la población y muestra	19
8. 4 Instrumento de recolección de datos	20
8.4.1 Defining Issues Test- DIT	21
8.4.2 Intervención educativa	24
8. 5 Método de procesamiento y análisis de datos	27
8.5.1 Momento del registro del dato	27
8.5.2 Lugar del registro del dato	28
8.5.3 Registro y presentación de los datos	28
8. 6 Aspectos éticos del estudio	29
8. 7 Fuentes de datos empleados	29
8. 8 Cronograma de trabajo	30
9. Resultados obtenidos	31
9.1 Variable desarrollo moral	31
9.2 Dimensión género	33
9.3 Dimensión edad	34
10. Discusión	35
11. Conclusiones	36
12. Bibliografía consultada	38
13. Agradecimientos académicos	43
14. Agradecimientos personales	44

15. Anexos	45
Anexo I	45
Anexo II	46
Anexo III	47
Anexo IV	48

## Lista de tablas

TABLA I.	Distribución de la muestra en relación con las dimensiones edad y género.	20
TABLA II.	Muestra total pre-seminario. Niveles y estadios de desarrollo moral (teoría de Kohlberg).	31
TABLA III.	Muestra total post-seminario. Niveles y estadios de desarrollo moral (teoría de Kohlberg).	31
TABLA IV.	Comparación pre y post seminario por estadios y niveles.	32
TABLA V.	Dimensión género. Comparación por niveles.	33
TABLA VI.	Dimensión edad. Comparación por niveles.	33

### **3. Resumen**

El objetivo fue establecer la influencia de una estrategia pedagógica “discusión de dilemas éticos” en la habilidad para realizar juicios morales en alumnos de Odontología. Sobre una muestra de 120 alumnos del Seminario de Reflexión Ético Profesional de 3º año de la carrera -cohorta 2018- se aplicó el Defining Issues Test al inicio del seminario y luego de la intervención educativa. Se analizó la variable razonamiento moral y con ello el perfil del pensamiento moral de todos los sujetos antes del seminario y después de la intervención educativa. Se presentan las puntuaciones derivadas de la aplicación del test sobre el perfil general de desarrollo moral de acuerdo con las medias aritméticas obtenidas en los tres niveles de desarrollo moral preseminario y postseminario. Se contribuyó a la formación y reflexión moral de los alumnos en la toma de decisiones sobre la práctica odontológica a través de la estrategia metodológica implementada.

#### **Palabras clave**

Bioética; Odontología; Educación superior; Desarrollo moral.

## 5. Introducción

### 5.1 Teorías psicológicas de desarrollo moral

Las teorías psicológicas del desarrollo moral explican el fenómeno moral en la experiencia humana, ayudan a interpretar el porqué de nuestra respuesta frente situaciones que demandan elegir entre lo correcto e incorrecto, ofreciendo una comprensión de cómo se desarrolla el “ethos”, el carácter moral en las personas.

Las teorías estructuralistas de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg son las que más expansión han tenido y las que han inspirado los proyectos educativos con relación a la formación moral de los individuos.

Kohlberg desarrolló con maestría los procedimientos epistemológicos piagetianos al extender a la moralidad el procedimiento que Piaget usó con las categorías de espacio, tiempo, causa, etc. Así el desarrollo cognitivo no lleva aparejado necesariamente un desarrollo moral, solo lo posibilita.

Se presentan dos teorías fundamentales para el desarrollo de este trabajo: La teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg y la teoría de los cuatro componentes de James Rest.

#### 5.1.1 *Teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg*

En cuanto a las teorías más aceptadas del desarrollo moral, es la propuesta de Kohlberg (1984) quien, desde una perspectiva cognitivo-evolutiva, (a partir de las propuestas de Kant, Piaget y Dewey, entre otros), estableció diferentes fases por las que atraviesan las personas en la elaboración del juicio moral. Los científicos contemporáneos que se ocupan de esta temática utilizan el concepto de Kohlberg para describir la *capacidad de juicio moral*, quien la definió como “la capacidad de tomar decisiones y hacer juicios morales, es decir, depender de principios internos y actuar de acuerdo con dichos juicios” (Kohlberg, 1984).

Este autor, además, aplica el concepto piagetiano de desarrollo en estadios del desarrollo cognitivo al estudio del juicio moral, y lo define como “un proceso cognitivo que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica.” Además, para desarrollar este juicio moral es necesaria la asunción de roles, que se refiere tanto a la

capacidad de ponerse en el lugar del otro, como de poder observar la situación problemática desde una perspectiva de tercera persona, o como un otro generalizado. Las situaciones problemáticas generan un desequilibrio en la vida de la persona. Lo que deberá hacer el sujeto es buscar restaurar el equilibrio, clarificando sus creencias y justificando su decisión (Hersh, 1988).

Lawrence Kohlberg descubrió que el razonamiento moral parece evolucionar y complicarse progresivamente a lo largo de la adolescencia y hasta la edad adulta joven, ya que depende del desarrollo de ciertas capacidades cognitivas que evolucionan según una secuencia invariable de tres niveles a los que denominó: convencional, preconventional y postconvencional. Cada uno de ellos a su vez, está compuesto por dos estadios morales distintos. Utilizó el concepto *estadio* para referirse a la manera consistente que una persona tiene de pensar sobre un aspecto de la realidad. Estos se caracterizan porque implican diferencias cualitativas en el modo de pensar, cada uno es un todo estructurado, forman una secuencia invariante y son integraciones jerárquicas (Kohlberg, 1984).

Cada etapa refleja un método de razonamiento frente al planteamiento de dilemas morales. La metodología empleada para determinar en qué estadio se encuentra una persona es la *entrevista sobre el juicio moral*, que consiste en “proponer tres dilemas morales hipotéticos (comprensibles) y realizar una serie de preguntas directas para identificar en qué estadio se encuentra la persona. No importa mucho el contenido de la respuesta, sino la forma, es decir, el razonamiento empleado” (Kohlberg, 1984)

Cada uno de los tres niveles de desarrollo moral identificados por Kohlberg proporciona un sistema de razonamiento moral más complejo y, por tanto, un concepto más adecuado de lo que es justo y bueno. Se describe cada uno según las diferentes características que comprende:

#### Nivel 1: Preconvencional

Se da entre los 4 y los 11 años; sin embargo, cabe la posibilidad de que algunos adolescentes y adultos se encuentren en este nivel. Se caracteriza porque las personas actúan bajo controles externos. Obedecen las reglas para evitar castigos y obtener recompensas o por egoísmo. Implica una moralidad rudimentaria en la que lo bueno se identifica con la obediencia al propio deseo o a figuras con autoridad, obediencia cuyo fin es el de evitar el castigo o el de obtener aprobación y afecto.

#### Nivel 2: Convencional

Suele surgir a partir de la adolescencia, permanece dominante en el pensamiento de la mayoría de los adultos. Supone que lo bueno es aquello que social y colectivamente se percibe como bueno, lo que las leyes dictan, lo que como miembro de la sociedad corresponde hacer de acuerdo con los estándares establecidos, es decir, se tiene en cuenta lo "socialmente esperado".

### Nivel 3: Postconvencional

El sujeto llega a razonar en términos de lo aceptable por y para cualquier persona, más allá del egocentrismo o la afinidad con el grupo y sociedad de pertenencia. Consiste en un enfoque desde una perspectiva superior a la sociedad. La persona que llegue a este nivel ve más allá de las normas de su propia comunidad, llegando a los principios en los que se basa cualquier sociedad buena. Muy pocos adultos consiguen tener un juicio postconvencional.

A continuación, se mencionan y describen los estadios que abarcan cada nivel establecido por Kohlberg (Hersh, 1984).

### Nivel preconvencional: Comprende el estadio 1 y 2

#### *Estadio 1*

Este estadio fue definido como de "orientación hacia el castigo y la obediencia". En esta etapa la bondad o maldad de un acto depende de sus consecuencias. En ese sentido, los actos que el niño realiza son siempre pensando en evitar el castigo. El niño no logra entender que el castigo es una respuesta posible ante hacer algo malo; simplemente toma el castigo como una acción que ocurre automáticamente después de hacer el mal. Más aún, el pensamiento cognitivo del niño está limitado, pues este se encuentra en la etapa preoperacional o iniciando la etapa de las operaciones concretas. En esta línea, su pensamiento es más intuitivo que lógico.

#### *Estadio 2*

Esta etapa fue definida como de "hedonismo ingenuo". En esta etapa las personas siguen las reglas con fines egoístas. Se valoran los actos en función de las necesidades que satisface. El niño todavía está enfocado en la moral material. Dentro de esta etapa, surge un nuevo estándar de juicio: la justicia. En este sentido, se piensa que, si alguien tiene una razón para hacer una acción, se debe juzgar al individuo sobre la base de esa razón y no por la voluntad arbitraria que la figura de autoridad posea. Más aún, los individuos que



pertenecen al segundo estadio ya no creen que el castigo surja inmediatamente después de la mala acción, sino que el hacer algo malo implica hacer algo malo a *alguien* y esto supone un castigo que responda al crimen.

Nivel Convencional: Abarca los estadios 3 y 4

#### *Estadio 3*

El desarrollo del estadio 3 marca la entrada del preadolescente o adolescente en el nivel de razonamiento moral convencional. Definida por Kohlberg como la etapa de "orientación del niño bueno". En esta etapa los actos se valoran según complazcan, ayuden o sean aprobados por los demás. Se evalúa la intención del actor y se tiene en cuenta las circunstancias. Dicho de otra forma, en este estadio la motivación para actuar moralmente guarda relación con acciones que persigan los intereses personales sin dañar a otros y se espera más de uno y de los demás. El niño entiende la reciprocidad en términos de la regla de oro (si tú haces algo por mí, yo haré algo por ti).

#### *Estadio 4*

Esta es la etapa de la "preocupación y conciencia sociales". En ella se toma en consideración la voluntad de la sociedad reflejada en la ley: lo correcto es la obediencia a la norma, no por temor al castigo sino por la creencia de que la ley mantiene el orden social, por lo que no debe transgredirse a menos que haya un motivo que lo exija. El tipo de razonamiento de esta etapa se desarrolla durante la segunda mitad de la adolescencia y tiene como características el ser una etapa altamente equilibrada. Además, usualmente es la etapa más alta a la que llegan los adultos. Sin embargo, la crítica a esta etapa reside en su dificultad para dar una respuesta convincente al problema planteado por Kohlberg, ya que, por un lado, aboga por las leyes y normas; pero, por otro lado, también considera los derechos humanos básicos. En este sentido, se genera un conflicto entre leyes y derechos, conflicto que las personas en el estadio cuatro no logran resolver del todo, pues deben escoger o entre la adhesión a la ley o la desobediencia.

Nivel Postconvencional: comprendido por los estadios 5 y 6

#### *Estadio 5*

Se trata de la etapa de la "orientación del contrato social". Las personas piensan en términos racionales, valoran la voluntad de la mayoría y el bienestar de la sociedad. Las leyes que comprometen los derechos humanos o la dignidad son consideradas injustas y

merecen desafío. Sin embargo, la obediencia a la ley se sigue considerando mejor para la sociedad a largo plazo.

### *Estadio 6*

La sexta etapa del desarrollo moral según Kohlberg es la de "moralidad de principios éticos universales". El individuo define el bien y el mal basado en principios éticos elegidos por él mismo, de su propia conciencia. Se basan en normas abstractas de justicia y respeto por todos los seres humanos que trascienden cualquier ley o contrato social. Se actúa de acuerdo con normas interiorizadas y se actuará mal si se va en contra de estos principios.

Los principios de la justicia son por lo tanto universales, se aplican a todos y dirigen a las personas hacia decisiones basadas en un respeto idéntico por todos. En la práctica real, dice Kohlberg, podemos alcanzar decisiones justas mirando una situación a través de los ojos del "otro".

Su investigación ha demostrado que el concepto de justicia, sobre el que se asienta toda la estructura esencial de nuestra moralidad, cambia y se desarrolla con el tiempo a medida que se interacciona con el entorno.

#### *5.1.2 Teoría de los cuatro componentes de James Rest*

Este autor considera que "es posible entender la moralidad desde un modelo alternativo, que vaya más allá de acentuar en uno u otro componente descuidando a los demás" (Rest, 1979). Este modelo parte de un interrogante: ¿qué procesos se dan en una persona que actúa moralmente en determinada situación? Desde este punto de partida se sugiere un marcado interés en el comportamiento y lo que de éste se desprende.

Su teoría consistió en establecer cuatro componentes principales que se relacionan en la producción del comportamiento moral:

##### *1) Sensibilidad moral*

Radica en la interpretación de la situación, en términos del reconocimiento acerca de qué acciones son posibles para el actor y en determinar cómo cada curso de acción afecta a cada una de las partes implicadas en una situación.

##### *2) Razonamiento moral*

Supone imaginar qué se debería hacer, aplicando ideales morales ante una situación para determinar un curso de acción moral.

La psicología social postula que son las normas sociales las que definen lo que debe considerarse como un curso de acción moral. A menudo se simboliza con la fórmula “en una situación con X circunstancias, una persona debería hacer Y”.

### 3) *Motivación moral*

Supone escoger entre valores morales y no morales en orden a decidir lo que un individuo se propone. Usualmente una persona es consciente de un cierto número de cursos de acción, cada uno de los cuales implica diferentes valores y motivos, muchos de estos cursos de acción pueden ser no morales y contener valores que los hacen atractivos.

### 4) *Carácter moral*

Es la ejecución e implementación de un plan de acción, lo cual involucra calcular la secuencia de acciones concretas, planificar los impedimentos y las dificultades inesperadas, sin perder de vista la meta final. Los psicólogos se han referido a este tópico como “fuerza del yo” o “destrezas de autorregulación” e involucran teorías en torno a las habilidades que posee un individuo para movilizarse a la acción que son fundamentales a la hora de comprender el comportamiento moral.

## 5.2 La educación ética

El avanzado desarrollo social y las múltiples transformaciones científico-tecnológicas han puesto de manifiesto la necesidad y la urgencia de la educación moral en la Universidad. La ética profesional debe considerarse como la concepción fuertemente interiorizada, que oriente las conductas de todo profesional frente a la sociedad. No es una disciplina aislada, sino que forma parte del perfil integral de la persona que asume un fuerte compromiso en el área de la salud.

Es así que tanto conocimientos como habilidades y actitudes constituyen los tres componentes clave de todo proceso de aprendizaje. Aquello que caracteriza a un profesional formado de manera integral es su proceder y la reflexiva toma de decisiones sobre aspectos morales, primordialmente a aquellos pertenecientes al área de la salud.

Concordando con Pacheco, Guirao y Sánchez (2015) quienes siguen y proponen un modelo basado en la vital importancia que tiene en la atención sanitaria el universo

conceptual de los valores éticos, siendo el objetivo fundamental, la persuasión y el convencimiento de esa ineludible realidad. Estos autores remarcan que la ética impregnó siempre la actividad del médico, hasta el punto de que son considerados profesionales porque «profesan» un estricto código de valores morales.

De allí, la importancia que implica la actividad axiológica, que según Brizuela Tornos, González Brizuela C. y González Brizuela Y. (2017), se expresa en la relación dialéctica entre la valoración, la autovaloración y el desarrollo de esos valores, a partir de lo que aprenden y viven los estudiantes, lo que hacen en su actividad en contextos y dimensiones del proceso, al integrar en contenidos de aprendizaje, las potencialidades educativas del escenario y los indicadores de los valores.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el S. XXI en el año 1998 señalaba que la sociedad contemporánea vive una profunda crisis de valores (conceptos que se escuchan frecuentemente en diferentes ambientes de nuestra sociedad) y pregonaba la moral entre sus “misiones y funciones”, en estos términos:

- a) Preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual.
- b) Poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar.
- c) Reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención.
- d) Utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO.

Las instituciones educativas, además, expresan sus propósitos de formación humanística. El Estatuto de la Universidad Nacional del Nordeste, Capítulo 2: De la autonomía, su alcance y sus garantías, Artículo 29º, expresa “*Formular y desarrollar planes*

*de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional”.*

Es por ello que resultan de interés primordial los temas concernientes a la formación ética de los estudiantes universitarios.

Desde una concepción de la educación moral basada en el desarrollo del juicio moral y la apropiación de valores, los criterios que propone Valvuela Espinosa (2018) parten de la aspiración que tanto en la enseñanza como el aprendizaje moral deben estar orientados a adoptar y promover prácticas de deliberación.

Entendiendo que la deliberación significa reflexionar conjuntamente sobre una cuestión, es decir, establecer los hechos, analizar las causas que los provocan, comprender las posiciones de los implicados, analizar los motivos y las intenciones de todos ellos, valorar las consecuencias, dialogar aportando las mejores razones que pueda aducir cada uno de los puntos de vista en litigio, buscar soluciones mejores, reconocer las dificultades para encontrar puntos de acuerdo, pero reconocer también la amplitud de perspectivas que se han podido obtener durante el proceso (Puig y Martín, 2015: 13).

El desarrollo moral de los jóvenes universitarios es una cuestión relevante para la sociedad y para las instituciones educativas, de ahí la importancia de los aportes de James Rest, ya que sus estudios se centraron en la educación superior, que precisamente tiene entre sus funciones, la promoción de la formación integral del estudiante que además de los saberes científico técnicos propios de cada área, debería incluir la formación en valores, incluyendo también el desarrollo moral de los estudiantes.

La educación moral en las Universidades se hace cada vez más imperiosa. Como lo estableció Hirsch (2004) acerca de la enseñanza de la ética profesional, donde reflexionaba sobre la formación integral de los profesionales y afirmaba que, para lograrla, además de los conocimientos y las habilidades necesarias para el ejercicio de cada profesión, dicha formación debería incluir un área de desarrollo sobre la ética general de las profesiones y la ética particular de cada una de ellas. Así como también se planteaba la posibilidad de indagar si los estudiantes universitarios reflexionaban —junto con sus profesores— sobre cuales son los bienes y servicios que la profesión que eligieron proporciona a la sociedad de la que forman parte.

Kohlberg (1997) planteó que la mejor forma de afectar al comportamiento moral era centrar el trabajo en los estadios que comprenden los niveles de desarrollo moral. Esos estadios son críticos porque consideran la forma en que la persona organiza su comprensión de virtudes, reglas y normas, y las integra en una toma de decisiones morales.

Para promover el crecimiento del juicio moral en la práctica escolar de los estudiantes, Kohlberg (1997) propuso como metodología básica la técnica de los «grupos de discusión de dilemas morales».

A través de este método, los alumnos no sólo manifiestan su adhesión a ciertos valores, sino que el dilema deja al descubierto el sistema o estructura de valores propios y el de los demás.

Además, como plantean Zemel y Miguel (2012) resulta beneficioso que esta clase de procesos no se limitan a una mera transmisión de información en el cual el estudiante es un ente pasivo en la recepción del mensaje, sino que, en este caso, el mismo debe asumir una posición activa en la apropiación de la información para la construcción de sus propios valores.

La propuesta de esta técnica se basa en la creencia de que la interacción entre los estudiantes acelera el desarrollo natural del juicio moral al exponerlos a conflictos morales planteados en los dilemas reales o hipotéticos que se plantean en la discusión.

Por lo tanto, el objetivo de la educación moral es animar a los individuos a desarrollar el estadio siguiente de razonamiento moral.

La forma más habitual de someter a la persona a momentos de equilibrio es el «dilema moral», que demanda que los estudiantes determinen y justifiquen qué debería hacer el protagonista del dilema poniéndose en el lugar de éste. Mediante la discusión, los estudiantes se ven forzados a contraponer sus formas de pensar y poner en juego los principios morales de justicia.

Asimismo, Kohlberg preconiza la educación moral explicando que el proceso lógico se pone en marcha cuando los valores adquiridos entran en conflicto (dilema moral), porque es cuando verdaderamente se ejercita el juicio moral, que permite reflexionar sobre los valores y ordenarlos en una jerarquía lógica.

Conforme a ello, Hersh, Reimer y Paolitto (1979) sostienen que la consistencia entre juicio moral y conducta moral aumenta en la medida en que el sujeto se aproxima al nivel postconvencional, preconizando la enseñanza de la moral por el método de casos.

Los propósitos de la educación moral en esta etapa claramente se encaminan a propiciar y potenciar las estructuras de pensamiento y acción postconvencionales. Las competencias por desarrollar en este caso son el juicio crítico y el discurso argumentativo de razonamiento intersubjetivo.

De ahí la importancia del concepto de role-talking o habilidad de ver las cosas desde la perspectiva del otro, que como lo afirma Kohlberg (1997), "sirve de intermedio entre las necesidades estructurales-cognitivas y el nivel alcanzado de desarrollo moral y está profundamente relacionado con el concepto de justicia ya que ambos comparten la misma estructura de igualdad y reciprocidad."

### 5.3 Discusión de dilemas éticos y utilización del DIT

La estrategia pedagógica que más se adapta al contexto universitario y es utilizada y preconizada por la mayoría de los autores que tratan esta temática, es la discusión de dilemas morales.

El dilema moral consiste en la discusión sobre una situación que presenta un conflicto de valores que atañen a la decisión de una persona. Esta situación puede ser hipotética o bien tener relación con el contexto del alumno, pudiéndose adaptar a las particularidades de cada asignatura. El alumno debe pensar en la mejor solución y basar su decisión en razonamientos morales y lógicamente válidos.

Puesto que, como lo aseveran Arroyo y Gómez (2015) toda respuesta moral exige la coherencia para ser considerada, de no ser coherente será menos moral, concebida la moralidad por la reflexión y la universalizabilidad. La reflexión exige mantenimiento del juicio en el tiempo, y la universalizabilidad importa por no hacer depender el juicio del que juzga ni del que ejecuta la acción. La coherencia en cada juicio no determina el tenor moral, pero sí su condición moral.

Se suele comenzar con una reflexión individual para, tras ello, realizar una exposición en grupos reducidos o en plenario, para continuar con la discusión en grupo grande y, por último, realizar un resumen de posturas y conclusiones.

La técnica del dilema moral ayuda al desarrollo del juicio moral, ya que la situación de conflicto obliga a cuestionarse juicios más o menos automatizados y a dar respuesta a nuevos interrogantes y dudas surgidos durante el proceso de reflexión, que aumentarán la amplitud y riqueza de la decisión.

Además, Engstrom (2012) dijo que en las discusiones grupales que se producen conciernen, entre otras cosas, los procesos de aprendizaje que ocurren durante tales discusiones. Cuando un participante habla, lo hace en un contexto social, y otros participantes influyen en lo que se dice a través de la retroalimentación. El hecho de que las conversaciones sean construcciones conjuntas significa también que los participantes contribuyen entre sí, y juntos construyen, cuestionan y desarrollan sobre lo que se ha planteado.

Barba (2005) ha realizado un estudio en México, para determinar el desarrollo del juicio moral en estudiantes de secundaria y bachillerato, tomando las variables: tipo de educación, edad, grado escolar, género, forma de control de las escuelas y municipios. Concluyendo que no existe diferencia significativa en el razonamiento moral de principios de los bachilleres en conjunto, aunque han encontrado diferencias entre la modalidad de bachillerato general y de control privado, de las mujeres con respecto de varones y entre algunos municipios.

Zerpa y Ramírez (2004) estudiaron las propiedades psicométricas del Defining Issues Test (DIT), adaptado y aplicado a estudiantes universitarios venezolanos. La muestra estuvo constituida por más de 200 estudiantes de educación superior de la carrera de Ingeniería en dos universidades venezolanas, la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Simón Bolívar. Los resultados obtenidos mostraron un coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach de 0.71 y un coeficiente de confiabilidad test-retest obtenido por Pearson de 0.65. Estos resultados sugieren que el DIT posee una consistencia interna media y resulta ser un instrumento confiable para medir el nivel de desarrollo moral en estudiantes universitarios.



Sogi, Zavala y Ortiz (2005) analizaron la eficacia de un curso de ética médica y estudiaron los factores que influyen en la toma de decisiones morales. Abordaron la percepción de problemas éticos más frecuentes en situaciones de la clínica, en un grupo de médicos residentes de primer año del Hospital General de Lima, Perú. El diseño del estudio fue antes y después de una intervención educativa, utilizando un cuestionario autoadministrado.

Concluyeron que después del curso fue menos frecuente el uso del tono directivo, más frecuente la justificación moral y apareció el uso de la jerarquía de valores/principios, lo que influye radicalmente en las decisiones éticas, los valores y creencias personales, de familia y la experiencia clínica.

En la Universidad de Valencia se realizaron trabajos de investigación aplicando cuestionarios de dilemas morales. Se trabajó sobre la empatía y sobre las diferencias de género. Los resultados de este trabajo indicaron que las mujeres son más empáticas que los varones, incluso independientemente del sexo de la víctima objeto de empatía. Así mismo, se observó que la empatía modula el razonamiento socio-moral y la tendencia altruista.

También otros autores analizaron “el pensamiento moral y religiosidad en la adolescencia”, donde relacionaron ambas variables (religiosidad y pensamiento moral), en un grupo de adolescentes que asisten a centros públicos y privados de Valencia. Los resultados con la aplicación del DIT, confirman los encontrados en otras investigaciones, en el sentido de que religiosidad y pensamiento post-convencional correlacionan inversamente, o sea que los grupos que dan más importancia a Dios son los que han puntuado más alto en madurez moral.

Por lo anteriormente expuesto, cabe mencionar que cada vez se hace más imperioso pensar las opciones educativas que ayuden a los futuros profesionales a crecer como personas comprometidos con su comunidad.

Se debe tomar conciencia que los aspectos morales, jurídicos, sociales, políticos y económicos, no son facetas relacionadas con la concepción de salud, sino que forman parte de ella. Desde esta concepción, la formación moral de los jóvenes cobra un significado preponderante en el presente siglo, tanto para la sociedad como para la educación superior.

El presente trabajo adquirió una significación en cuanto a que las investigaciones realizadas en el tema y las teorías de muchos autores afirman que mediante la reflexión y discusión de cuestiones conflictivas, que plantean ciertos problemas basados en la confrontaciones de valores o intereses humanos, crean en la persona, las condiciones necesarias para que se produzca el aprendizaje constructivista que va madurando y atravesando los distintos niveles de razonamiento moral.

La capacidad de juicio moral forma parte de la capacidad especial del hombre de poder organizar su vida de manera intencional. En lugar de actuar de forma desmedida, con puras reacciones a estímulos externos o impulsos internos, los hombres son capaces de anticipar con el pensamiento su actuación real intencionada y de desarrollar un esquema de actuación fundamentado.

Una persona enfrentada a una situación que le demanda una toma de decisión moral o un comportamiento moral específico, pondrá en escena comportamientos y tomará decisiones que estarán relacionadas con las características propias del desarrollo operatorio alcanzado de forma tal que pueda actuar conforme a lo que su estructura cognoscitiva ha construido a partir de la interacción con su medio (esquemas mentales) y le orientará en la configuración de la jerarquía de valores que estarán en la base de su comportamiento.

## **6. Hipótesis**

- El nivel de razonamiento moral predominante es el nivel convencional en alumnos de Odontología de la UNNE que cursaron el seminario de Ética profesional.
- La implementación de seminarios de discusión de dilemas éticos contribuye a potenciar la competencia del juicio moral en alumnos de la carrera de Odontología de la UNNE.

## **7. Objetivos**

### **7.1 Objetivo General:**

- Establecer la influencia de una estrategia pedagógica: “Discusión de dilemas éticos”, en la habilidad para realizar juicios morales en alumnos del Seminario de Reflexión Ético-Profesional de la carrera de Odontología de la UNNE.

### **7.2 Objetivos específicos:**

- Determinar el perfil de juicio moral de los estudiantes de la carrera de Odontología
- Identificar los tres niveles de razonamiento moral según la teoría de Kohlberg.

## **8. Metodología**

### 8.1 Tipo de investigación:

- Aplicada, explicativa y longitudinal de seguimiento.

### 8.2 Variables analizadas:

#### a) **Variable dependiente:** *Desarrollo de juicio moral o desarrollo moral.*

La capacidad de juicio moral es definida como “la capacidad de tomar decisiones y hacer juicios morales, es decir, depender de principios internos y actuar de acuerdo con dichos juicios” (Kohlberg, 1984).

A su vez, la variable *desarrollo moral* tiene “ocho dimensiones” y “un índice p”. Las dimensiones comprenden a los estadios 2 (nivel preconvencional); 3 y 4 (nivel convencional); 5A, 5B y 6 (nivel postconvencional), explicados en el punto 5.1.1 y por las puntuaciones M y A que representan formas de examinar la fiabilidad de las respuestas, que se encuentran detalladas en el punto 8.4. Y el índice p que resulta de la sumatoria de los estadios 5A, 5B y 6 correspondientes al nivel postconvencional.

#### b) **Variable independiente:** *Seminario de ética.*

Mediante la aplicación de la estrategia pedagógica: discusión de dilemas morales. Se trata de una escala nominal: presencia- ausencia.

### 8.3 Selección de la población y muestra

La población estudiada estuvo comprendida por estudiantes regulares de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional del Nordeste que se encontraban cursando asignaturas del tercer año del plan de estudios de la carrera de Odontología.

Se tomó una muestra por conveniencia conformada por 130 estudiantes. Se incluyeron todos los alumnos regulares del Seminario de Reflexión Ético Profesional

correspondiente al tercer año del plan de estudios de la carrera -Cohorte 2018 - que aceptaron voluntariamente participar de la investigación, a través del otorgamiento del consentimiento informado (Anexo I), y respondiendo el cuestionario “Defining Issues Test” (DIT) antes del seminario y luego de la intervención educativa implementada.

Se eliminaron los registros de aquellos estudiantes que abandonaron el cursado del seminario por diferentes motivos, a los que no contestaron el test postseminario y a los que no reunieron sus protocolos las condiciones de consistencias señaladas a continuación:

- Si la puntuación M es superior a 6 en las tres historias
- Si hay alguna inconsistencia en mas de una historia
- Si el numero de inconsistencias en una sola historia excede 6 instancias
- Si una historia tiene más de 9 ítems con la misma puntuación

Por tanto, la muestra quedo comprendida por 120 estudiantes.

Además, se establecieron dos dimensiones: *edad* y *género* para analizar la muestra con relación a las variables estudiadas.

La Tabla I esquematiza la muestra en relación con las dimensiones mencionadas:

**TABLA I**  
**DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN RELACIÓN CON LAS DIMENSIONES EDAD Y GÉNERO**

	<b>MUESTRA TOTAL n 120</b>
<b>EDAD PROMEDIO</b>	21,45
<b>RANGO DE EDAD</b>	21-29
<b>GENERO FEMENINO</b>	72
<b>GENERO MASCULINO</b>	28

#### 8.4 Instrumento para la recolección de datos:

Para medir la variable dependiente, se utilizó el DIT: Defining Issues Test – Cuestionario de problemas sociomoraes, diseñado por James Rest (1999) y traducido y adaptado por Pérez Delgado y Col. (1996) (Anexo II).

#### 8.4.1 *Defining Issues Test- DIT: variable dependiente*

Este instrumento mide el desarrollo moral del individuo con base en la teoría de Kohlberg (1984).

Como lo indican Zerpa y Ramírez (2004), el DIT proporciona indicadores acerca de las diferentes perspectivas sociomorales que orientan la conducta de las personas.

Formula una serie de problemas socio-morales conocidos como dilemas (hipotéticos) con el fin (investigativo) de generar conflictos cognitivos entre valores. Busca que la persona manifieste respuestas que permitan identificar el nivel de desarrollo moral que ha alcanzado.

Dichas respuestas expresan el estadio de desarrollo moral (según las categorías de Kohlberg) que utiliza el sujeto para emitir un juicio. Si bien al contestar las cuestiones propuestas por el test lo hacen empleando los tres niveles de razonamiento moral, los resultados de la prueba indican cuál de los niveles (y estadio) fue el más utilizado por cada sujeto.

La prueba incluye tanto la opción que expresa que una acción es buena o mala, como también las argumentaciones que avalan la opción señalada.

La variable fundamental del estudio es el "juicio moral", es decir, el tipo de juicio que se hace "sobre lo bueno y lo justo de una acción".

Este cuestionario consta de tres historias (versión corta), los dilemas presentados en cada una contienen conflictos morales contrapuestos, los cuales ponen al individuo ante un dilema moral, quien debe valorar los posibles cursos de acción: la primera, denominada Enrique y el medicamento: aborda el valor de la vida y el derecho de propiedad; la segunda, prisionero fugado: el cumplimiento de la ley y una moral de principios en una persona que ha cambiado su vida y busca reconstruirla basándose en fuertes valores morales; y la tercera, el periódico: enfrenta la libertad de expresión contra una posición conservadora de autoridad.

Se considera que dicha prueba es un dispositivo para activar esquemas morales (en la medida en que una persona los ha desarrollado) y para evaluarlos en términos de juicios de importancia presenta diferentes dilemas y elementos estándar. La tarea del participante es clasificar los fundamentos en términos de su importancia moral. Rest, Narvaez, Thoma y

Stephen (1999) dijeron que a medida que el participante se encuentra con un elemento que tiene sentido y que concuerda con su forma de pensar, ese elemento se juzga como muy importante, asignándole una puntuación alta. Por otra parte, cuando encuentra un elemento que no tiene sentido o parece simplista y poco convincente, le da una calificación baja.

El DIT no toma en cuenta el estadio 1 de Kohlberg debido a que el mismo está generalmente superado en las edades de los participantes de la investigación.

El estadio 5 a su vez se subdivide en dos. Esta división no fue realizada por Kohlberg sino por James Rest. Como lo refiere Barba (2001), Rest distingue en este estadio dos perspectivas: 5A, que corresponde a un juicio moral basado en el contrato social aceptado, a través del razonamiento y crítica de la voluntad general de la gente; y la perspectiva 5B indica un juicio de tipo individual y humanista que garantiza ciertos derechos básicos a cada uno, como la vida, la libertad, la busca de la felicidad, entre otros.

El instrumento genera un “índice de razonamiento moral de principios” o índice P (IP), el cual expresa el grado en que una persona juzga los problemas socio-morales desde la perspectiva post convencional, dicho índice se calcula con las puntuaciones correspondientes a los estadios 5A, 5B y 6. Como señalan Pérez Delgado et al. (1996), esta herramienta está diseñada para medir esencialmente el pensamiento posconvencional, por ello la puntuación más importante es la puntuación P o IP. Y sólo indirectamente este cuestionario informa el pensamiento convencional o preconvencional, el cual está conformado por los niveles y estadios inferiores.

Primero, después de leer las tres historias, el participante debe situarse en una postura respondiendo la pregunta correspondiente a cada una de ellas.

Cada historia presenta doce enunciados relacionados, y se le pide al sujeto que juzgue el grado de importancia (Muchísima, Mucha, Alguna, Poca o Ninguna) que tiene cada uno en base a la decisión que tomaron al comienzo al responder la pregunta correspondiente a cada historia y situarse en una postura.

Posteriormente se solicita que elija de los enunciados anteriormente calificados, los cuatro más importantes que representan la fundamentación para tomar la decisión y que los jerarquice del más importante al menos importante. “La puntuación permite situar a los sujetos en un continuo de 6 estadios” (Xu et al., 2007).

El índice P resulta de los cuatro fundamentos escogidos por cada sujeto explicado anteriormente. Éste indica el razonamiento que recurre a criterios morales que van más allá de los límites familiares, nacionales e incluso étnicos, y se orienta por principios éticos de alcance universal a través de las opciones de conciencia del sujeto” (Rest, 1979).

Como resultado quedan determinados cuáles son los 4 elementos que la persona considera más relevantes para resolver los dilemas. Estos elementos se relacionan con determinadas estructuras de juicio correspondientes a los estadios del 2 al 6 del juicio moral, que da como resultado el perfil moral de la persona.

Existen dos formas de examinar la fiabilidad de las respuestas de los sujetos: a través de la puntuación M y a través de la puntuación A, lo que se explica seguidamente.

Los ítems M fueron escritos a manera de captar la atención de los individuos, pero no tienen un significado real. Estos ítems no representan ningún estadio de pensamiento sino la tendencia de los sujetos a apoyar afirmaciones por su aparente sonoridad. Igualmente, Palacios Navarro (2003) afirma que pueden indicar que el sujeto no ha comprendido las cuestiones y contesta en función a las apariencias o por la espectacularidad de las frases. Una puntuación alta en esta escala determina un aviso para actuar con precaución a la hora de interpretar estos resultados.

Los ítems A intentan tipificar una orientación “contra lo establecido”, de disconformidad con el orden existente. Pérez Delgado (1996) manifestó que es un pensamiento que rechaza la tradición y el orden social vigente por supuestas arbitrariedades y corrupción, que habitualmente no se toma en consideración al interpretar los resultados; así como también que se calcula a partir de la jerarquización de las respuestas.

El conjunto de los puntajes que se elaboran para los estadios y el puntaje para el IP permiten estructurar el perfil de desarrollo moral de los individuos y de cada uno de los grupos.

Las puntuaciones obtenidas en la prueba se expresan en porcentajes. Ello cuantifica la frecuencia con la que el individuo utiliza estructuras de juicio correspondientes a los estadios 2 al 6 del juicio moral al seleccionar las opciones que le ofrece el test.

#### 8.4.2 *Intervención educativa: Variable independiente*

*Estrategia pedagógica: Seminario de enseñanza de la ética por el método de discusión de dilemas éticos.*

Sánchez González (2017), hace referencia a las estrategias docentes que se pueden implementar para la enseñanza de las humanidades médicas, las cuales incluyen: el comentario de películas o relatos narrativos, la práctica del role playing, la simulación del trabajo en comités, los seminarios o grupos de discusión, y ciertas técnicas de mindfulness.

En este trabajo se optó por el método de discusión de dilemas éticos enmarcado en el seminario de reflexión ético profesional ubicado en el tercer año del plan de estudios de la carrera de Odontología de la UNNE.

En primer lugar, un dilema moral se define como una narración breve en la que se plantea una situación problemática que presenta un conflicto de valores, ya que el problema moral que expone tiene varias soluciones posibles que entran en conflicto unas con otras. Esta dificultad para elegir una conducta obliga a la producción de un razonamiento moral sobre los valores que están en juego, exigiendo una reflexión sobre el grado de importancia que damos a nuestros valores.

Kohlberg (1984), expresa que la discusión de dilemas éticos ofrece oportunidades de asunción de roles, es decir que, al tomar contacto con situaciones de conflicto, induce a buscar una solución para alcanzar un equilibrio entre lo que se percibe desde el exterior y sus organizaciones internas. Además, el conflicto de intereses que se propone en cada historia tiene como objetivo promover el desequilibrio cognitivo y/o moral y obliga al estudiante a una reorganización y reestructuración en el nivel inmediato superior de razonamiento moral. En las puestas en común se producen argumentos encontrados entre los estudiantes menos avanzados y los más avanzados.

Lozano, Boni, Siurana y Calabuig (2003) con respecto a esto dijeron que el dilema moral sobre una situación puede ser hipotético o bien tener relación con el contexto del alumno, pudiéndose adaptar a las particularidades de cada asignatura. El estudiante debe pensar en la mejor solución y basar su decisión en razonamientos morales y lógicamente válidos.



Los dilemas morales son un excelente recurso para formar el criterio ético en los alumnos, a la vez que les ayudan a tomar conciencia de su jerarquía de valores. La discusión de dilemas resulta más motivadora y estimulante que la mera exposición de principios éticos teóricos.

La modalidad de trabajo llevada a cabo comprendió lo siguiente:

El fin principal del seminario consistió en promover en los alumnos una preparación práctica, experiencial y significativa debido a que las personas incrementan su nivel reflexivo y de desarrollo moral durante el ejercicio de su profesión.

El seminario se llevo a cabo durante los meses de marzo a junio del ciclo lectivo 2019, organizado en 13 sesiones de 3 horas cada una, complementadas con tareas extra áulicas.

Los dilemas fueron trabajados con las siguientes modalidades: (Anexo IV).

a) Discusión de dilemas en grupos pequeños:

Adaptación de los alumnos al nuevo sistema de trabajo. Durante el mismo, el docente investigador es el encargado de proporcionar los dilemas en clase a los grupos conformados por 4 a 6 alumnos. Tras su discusión y desarrollo en pequeños grupos, se exponían las conclusiones al grupo general.

b) Elaboración y discusión de dilemas:

Mediante esta técnica, se buscó que los alumnos se impliquen de diferente manera con los dilemas, al ser ellos mismos los creadores, y posteriormente discutirlos entre todos ellos.

c) Escenificación de conflictos:

Algunas situaciones dilemáticas o conflictivas propuestas por el profesor, y otras seleccionadas a partir de las elaboradas por los alumnos en la fase anterior, fueron representadas mediante la técnica del role-playing. Cada sesión finalizó con un debate general sobre los aspectos más interesantes y controvertidos de las situaciones escenificadas.

Las fases desarrolladas en la discusión de dilemas morales fueron:

- a) Afrontar el dilema moral: presentación del dilema con: textos, imágenes, dibujos, fragmentos de programas TV o películas, dramatización de los alumnos. Se trató de garantizar la comprensión del dilema dirigiendo al grupo preguntas sobre su contenido.
- b) Tomar una postura: posición individual y grupal delante del dilema, exponiendo las razones que justifiquen la alternativa escogida y algunas intervenciones que argumenten su posición.
- c) Discusión en grupos reducidos: Expresión de la propia opinión y escucha de las diferentes posiciones. Producción y examen de razones que justifiquen cada una de las posiciones. Búsqueda de posibles alternativas al dilema.
- d) Debate general: Puesta en común del trabajo en grupo. Introducción de aspectos no observados por los grupos.
- e) Esclarecimiento de las consecuencias de cada opción: Transferencia a situaciones cotidianas.
- f) Toma de posición individual: elaboración por escrito de la situación individual, señalando los argumentos que la justifiquen y haciendo constar si la postura final que han adoptado después de cada debate en clase ha cambiado respecto a la que pensaban al principio.

El cronograma de actividades tuvo una duración de 14 encuentros y se organizó de la manera que se describe a continuación:

- 1) Administración del DIT pre-seminario a los alumnos.
- 2) Explicación de la propuesta de trabajo a los alumnos. Formación de grupos de trabajo (integrados por 4-6 alumnos). Lectura y análisis del material teórico proporcionado para la interpretación y resolución de los dilemas.
- 3) Presentación del dilema 1: Reflexión individual. Resolución y discusión en grupos reducidos. Debate general.

- 4) Presentación del dilema 2: Reflexión individual. Resolución y discusión en grupos reducidos. Debate general.
- 5) Presentación del dilema 3: Reflexión individual. Resolución y discusión en grupos reducidos. Debate general.
- 6) Presentación del dilema 4: Reflexión individual. Resolución y discusión en grupos reducidos. Debate general.
- 7) Presentación del dilema 5: Reflexión individual. Resolución y discusión en grupos reducidos. Debate general.
- 8) Presentación del dilema 6: Reflexión individual. Resolución y discusión en grupos reducidos. Debate general.
- 9) Presentación del dilema 7: Reflexión individual. Resolución y discusión en grupos reducidos. Debate general.
- 10) Presentación del dilema 8: Reflexión individual. Resolución y discusión en grupos reducidos. Debate general.
- 11) Elaboración de dilemas por los alumnos en pequeños grupos para la escenificación de conflictos.
- 12) Escenificación de conflictos: reflexión individual. Discusión en grupos reducidos. Debate general.
- 13) Escenificación de conflictos: reflexión individual. Discusión en grupos reducidos. Debate general.
- 14) Administración del DIT post-seminario a los alumnos.

## 8. 5 Método de procesamiento y análisis de datos

### 8.5.1 *Momento del registro del dato:*

La variable se midió antes de dar inicio al seminario y después de la intervención educativa con la aplicación del DIT.

#### *8.5.2 Lugar del registro de dato:*

Aulas de la Facultad de Odontología de la UNNE (ambiente natural de formación educativa de los alumnos).

#### *8.5.3 Registro y presentación de los datos: (ANEXO III)*

Se describe el dato de la variable “Desarrollo del juicio moral”.

Como se explicó anteriormente esta variable está constituida por ocho dimensiones y el índice P (Rest, 1979). El dato se obtuvo de las puntuaciones que adquirió cada dimensión.

Para su registro el método se constituyó en dos etapas:

a) Corrección del DIT: Consistió en la adjudicación a cada sujeto de los porcentajes o puntuaciones que adquirió en los tres niveles de desarrollo moral. El encuestado (a través de la elección de los distintos criterios seleccionados en el test), le adjudicó un puntaje del 1 al 4 a cada criterio (por historia), según la importancia que representaba para él cada argumentación escogida (escala ordinal).

Cada estadio fue calificado en una escala de 0 – 10 en cada una de las historias y de 0 – 30 (en las 3 historias). Algunos autores lo consideran como una escala intervalar.

b) Realización de la matriz de datos de acuerdo con las variables estudiadas y registro de los mismos en planillas de cálculo Excel.

Para el análisis de los datos:

Se elaboraron los perfiles de desarrollo moral basados en las medias aritméticas de los estadios 2 al 6 y se calcularon los índices P para cada sujeto y para las dimensiones género y edad. Se realizaron pruebas de significancia de las diferencias entre medias con la *t* de Student.

## 8.6 Aspectos éticos del estudio

Para llevar a cabo el estudio se siguieron los lineamientos éticos establecidos en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (WMA), como así también en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y en las Pautas Éticas Internacionales del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS).

La información que se obtuvo del registro de los instrumentos de trabajo será de carácter confidencial, hecho revelado en la condición anónima de los mismos. De este modo, los participantes no serán identificados bajo ningún concepto en ninguna presentación pública ni en la base de datos de los resultados.

Asimismo, se destacó en todo momento el carácter voluntario y libre en la participación de la presente investigación. En este sentido, se incluirá la solicitud del consentimiento informado en los distintos instrumentos explicando los motivos del mismo.

Además, se proporcionará información a los pacientes en donde se les explicará los objetivos de esta y la metodología a llevar a cabo. Los resultados obtenidos del procesamiento de la información serán reportados al finalizar los diferentes tramos de la investigación a los participantes en el marco de talleres que se realizarán en el lugar del trabajo de campo y que se les serán anunciados al momento de firmar el consentimiento para participar del estudio.

Cabe señalar que el presente estudio estuvo vinculado con un proyecto institucional de investigación, contando por ello un informe favorable del Comité de Bioética de la Unidad Académica.

## 8.7 Fuentes de datos empleados

Se utilizaron fuentes de datos primarios registrados y obtenidos de las encuestas aplicadas a los estudiantes por el investigador.

Se complementó con material bibliográfico, publicaciones periódicas existentes en la Biblioteca de la Facultad de Odontología –UNNE, Bases de datos on–line de acceso directo

de Bibliotecas virtuales en ciencias de la salud y bases de datos on–line de acceso exclusivo para docentes y alumnos de la Facultad de Odontología – EBSCO.

### 8. 8 Cronograma de trabajo

- A. Revisión bibliográfica actualizada sobre el tema.
- B. Reuniones con los integrantes de la muestra a fin de explicar el procedimiento a realizar.
- C. Aplicación del cuestionario a la muestra seleccionada previo al seminario.
- D. Procesamiento de las puntuaciones por sujeto. Prueba de consistencia del test. Carga de los datos en planilla Excel.
- E. Implementación de la estrategia pedagógica- discusión de dilemas éticos- (coordinación y manejo de los grupos de discusión).
- F. Aplicación del cuestionario a la muestra seleccionada posterior al seminario.
- G. Procesamiento de las puntuaciones por sujeto. Prueba de consistencia del test Carga de los datos en planilla Excel.
- H. Comparación de los resultados preseminario y postseminario.
- I. Elaboración de tablas y gráficos descriptivos.
- J. Elaboración de resultados y conclusiones.
- K. Preparación de borrador del Trabajo Final de la carrera.
- L. Elaboración de Trabajo Final de la Carrera.
- M. Registro fotográfico.

TAREA	AÑO 1º	
	1º semestre	2º semestre
<b>A</b>	XXXXXX	XXXXXX
<b>B</b>	X	
<b>C</b>	X	
<b>D</b>	XXX	
<b>E</b>	XXXXXX	
<b>F</b>	X	
<b>G</b>	XXX	
<b>H</b>		XXX
<b>I</b>		XXX

<b>J</b>		XX
<b>K</b>		X
<b>L</b>		X
<b>M</b>	XXXXXX	

## 9. Resultados obtenidos

### 9.1 Variable desarrollo moral

Se evaluó la variable objeto de estudio “razonamiento moral” con el instrumento DIT y con ello se analizó el perfil del pensamiento moral de todos los sujetos antes de iniciar el seminario y luego de la intervención educativa. Las puntuaciones obtenidas se presentan en porcentajes derivados de la aplicación del test de James Rest.

Se construyó el perfil general de desarrollo moral del total de la muestra (n120) de acuerdo con las medias aritméticas obtenidas. Se presentan los resultados en los tres niveles de desarrollo moral de los test preseminario y postseminario.

Los resultados de los test preseminario arrojaron una media de 56,45 en el *nivel convencional* de razonamiento moral (formado por la sumatoria de los estadios 3 y 4), constituyendo el predominante con la máxima puntuación. La media obtenida para el *nivel postconvencional* o índice P (suma de las puntuaciones de los estadios 5A, 5B y 6) fue de 28,48. Constituyendo el nivel preconvencional (estadio 2) el puntaje más bajo con 8,09 (Tabla II).

**TABLA II: MUESTRA TOTAL PRE-SEMINARIO  
NIVELES Y ESTADIOS DE DESARROLLO MORAL (TEORÍA DE KOHLBERG)**

<b>NIVELES Y ESTADIOS</b>	<b>PUNTAJE</b>	<b>n</b>
<b>NIVEL PRECONVENCIONAL</b>	8,09	120
<b>Estadio 2</b>	8,09	
<b>NIVEL CONVENCIONAL</b>	56,45	120
<b>Estadio 3</b>	8,74	
<b>Estadio 4</b>	47,71	

<b>NIVEL POSTCONVENCIONAL</b>	28,48	120
<b>Estadio 5A</b>	16,31	
<b>Estadio 5B</b>	4,85	
<b>Estadio 6</b>	7,32	

Los puntajes obtenidos del test postseminario fueron de 7,35 para el nivel preconvenacional (estadio 2), de 54,69 para en nivel convencional (estadios 3 y 4) y de 30,98 para el IP (estadios 5A, 5B y 6), como se presenta en la (Tabla III).

**TABLA III: MUESTRA TOTAL POST-SEMINARIO  
NIVELES Y ESTADIOS DE DESARROLLO MORAL (TEORÍA DE KOHLBERG)**

<b>NIVELES Y ESTADIOS</b>	<b>PUNTAJE</b>	<b>n</b>
<b>NIVEL PRECONVENCIONAL</b>	7,35	120
<b>Estadio 2</b>	7,35	
<b>NIVEL CONVENCIONAL</b>	54,69	120
<b>Estadio 3</b>	7,36	
<b>Estadio 4</b>	47,33	
<b>NIVEL POSTCONVENCIONAL</b>	30,98	120
<b>Estadio 5A</b>	18,73	
<b>Estadio 5B</b>	4,17	
<b>Estadio 6</b>	8,08	

Se realizaron pruebas estadísticas para observar el desarrollo moral comparando las puntuaciones pre-seminario y post-seminario por niveles y estadios. Se presentan los valores y la significancia estadística obtenidos. En los niveles preconvenacional y convencional el test aplicado después del seminario arrojó una disminución de las puntuaciones en todos los estadios y niveles. Las puntuaciones obtenidas en los estadios 5A, 5B y 6 (nivel postconvencional) resultaron más elevadas en el test post-seminario. Se aplicó la prueba t para muestras apareadas para comprobar diferencias de medias, proporcionando como resultado diferencias estadísticamente significativas, con excepción del estadio 3 (Tabla IV).

**TABLA IV: COMPARACIÓN PRE Y POST SEMINARIO POR ESTADIOS Y NIVELES**



<b>NIVELES Y ESTADIOS</b>	<b>PRUEBA t Y VALOR DE p</b>
<b>NIVEL PRECONVENCIONAL</b>	t: 2,15 p 0,0384
<b>Estadio 2</b>	t: 2,15 p 0,0384
<b>NIVEL CONVENCIONAL</b>	t: 3,63 p 0,0006
<b>Estadio 3</b>	t: 0,37 p 0,7033
<b>Estadio 4</b>	t: 3,28 p 0,0019
<b>NIVEL POSTCONVENCIONAL</b>	t: -4,47 p 0,0001
<b>Estadio 5A</b>	t: -2,14 p 0,0034
<b>Estadio 5B</b>	t: 3,13 p 0,0030
<b>Estadio 6</b>	t: -3,08 p 0,0034

## 9.2 Dimensión género

En cuanto a esta dimensión se presentan los resultados de la variable independiente (niveles de desarrollo moral) antes y después de la intervención educativa (variable dependiente) y la significación estadística (Tabla V).

**TABLA V: DIMENSIÓN GÉNERO. COMPARACIÓN POR NIVELES**

<b>NIVELES</b>	<b>FEMENINO n86</b>	<b>MASCULINO n34</b>	<b>PRUEBA t Y VALOR DE p</b>
<b>PRE-SEMINARIO PRECONVENCIONAL</b>	6,66	6,10	t: 0,31 p 0,7518
<b>POST-SEMINARIO PRECONVENCIONAL</b>	3,84	4,80	t: 0,70 p 0,4786
<b>PRE-SEMINARIO CONVENCIONAL</b>	53,58	60,73	t: 1,72 p 0,0910
<b>POST-SEMINARIO CONVENCIONAL</b>	45,76	52,03	t: 1,82 p 0,0736
<b>PRE-SEMINARIO POSTCONVENCIONAL</b>	33,20	28,14	t: 1,20 p 0,2340
<b>POST-SEMINARIO POSTCONVENCIONAL</b>	45,25	40,01	t: 1,20 p 0,1641

En el nivel preconvenicional tanto el grupo femenino como el masculino han obtenido puntuaciones menores después del seminario. En cuanto al nivel convencional, en ambos

grupos se observó una disminución de los valores obtenidos. Con relación al nivel postconvencional en los dos grupos se halló un aumento de las puntuaciones en el Índice P.

Se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes, fijando el nivel de significancia para  $p < 0,05$ , para comparar grupos respecto a la *dimensión género* en la muestra estudiada, hallándose que en ninguno de los niveles se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones estudiadas.

### 9.3 Dimensión edad

Para analizar la *dimensión edad*, se establecieron dos grupos con relación al rango de edad de los participantes que fue de 21 a 29 años. Grupo 1= de 21 a 25 años y Grupo 2= de 26 a 29 años. Se exponen los valores obtenidos para ambos grupos antes y después del seminario (Tabla VI).

**TABLA VI: DIMENSIÓN EDAD. COMPARACIÓN POR NIVELES**

<b>NIVELES</b>	<b>GRUPO 1 n</b>	<b>GRUPO 2 n</b>	<b>PRUEBA t Y VALOR DE p</b>
<b>PRE-SEMINARIO PRECONVENCIONAL</b>	6,97	4,99	t: 1,03 p 0,3047
<b>POST-SEMINARIO PRECONVENCIONAL</b>	4,78	2,77	t: 1,36 p 0,1786
<b>PRE-SEMINARIO CONVENCIONAL</b>	54,16	62,77	t: -1,89 p 0,0642
<b>POST-SEMINARIO CONVENCIONAL</b>	48,43	48,06	t: 0,09 p 0,9227
<b>PRE-SEMINARIO POSTCONVENCIONAL</b>	33,32	25,27	t: 1,78 p 0,0829
<b>POST-SEMINARIO POSTCONVENCIONAL</b>	42,28	45,27	t: -0,70 p 0,4786

Con respecto al IP, se observó que el grupo 1 adquirió un valor mayor que el grupo 2 en el test pre-seminario; no así en el test post-seminario donde se hallaron puntuaciones más bajas.

Se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes, fijando el nivel de significancia para  $p < 0,05$ , para comparar estos grupos respecto a la *dimensión edad* en la muestra total estudiada, encontrándose que no existen diferencias estadísticamente significativas entre grupos.

## 10. Discusión

El perfil de desarrollo moral de los sujetos participantes marcó un crecimiento entre los estadios 2, 3 y 4 que pertenecen a los niveles preconvencional y convencional; disminuyendo en los correspondientes al nivel postconvencional o índice p (estadios 5A, 5B y 6). En líneas generales se puede asumir que estos valores se ajustan a la teoría de Kohlberg.

Los valores hallados en el índice p son menores que los reportados por Pérez Delgado en 1996 y Rest en 1999 para poblaciones similares; sin embargo, la muestra estudiada en esta investigación presentó valores superiores a los obtenidos en los estudios de Barba y Romo en México en el año 2005.

Se coincide con Pérez Delgado y Mestre Escriva (1996) quienes, en un estudio señalaron que el juicio moral está estrechamente relacionado con los procesos de socialización de las personas y que el desarrollo moral más avanzado debería conducir a los jóvenes a preferir valores que expresan la dignidad e igualdad de las personas.

A cerca de estos procesos, sobre todo al de formación de valores se refiere Gracia (2015) haciendo referencia a que la ética que se debe enseñar al profesional de la salud es un modo de razonar, una lógica, la lógica de la toma de decisiones. Y destaca que el problema radica en que las decisiones humanas tienen que ser correctas desde el punto de vista técnico, pero necesitan también contar con otra dimensión de la actividad humana que ya no es propiamente técnica, sino que se trata de los “valores”.

Por lo tanto, resulta necesario saber explorar e identificar los valores que están en juego en todo asunto particular, a fin de tomar la decisión más correcta. Esto requiere formación y entrenamiento. Es decir, que, si un estudiante del área de la salud no está formado adecuadamente en esto, no podrá considerarse bien formado.

Puesto que, en concordancia con Thirumoorthy (2017) para la formación profesional de la salud se requiere la búsqueda de la excelencia, contamos con los medios y los métodos, y solo se necesita la voluntad, el liderazgo y la gobernanza para construir una cultura que mueva la educación médica y la capacitación clínica con pacientes al más alto nivel de profesionalismo.

En cuanto a las dimensiones “género” y “edad”, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas tal como los analizados por Zerpa y Ramírez en Venezuela en 2004, y otros estudios similares en América Latina.

Sin embargo, en la Universidad de Lleida, Montse et al. (2019) realizaron un estudio observacional transversal sobre 175 estudiantes de tercer curso de medicina, a los cuales también se les administró el DIT como medida de razonamiento moral y la intervención educativa fue una formación reglada en bioética. Hallaron una diferencia significativa entre razonamiento moral y género, presentando mayor razonamiento moral posconvencional las estudiantes mujeres. Asimismo, no han encontrado relación entre maduración moral con respecto a la edad, al igual que los resultados presentados en esta investigación.

## 11. **Conclusiones**

Se logró identificar los tres niveles de razonamiento moral de los estudiantes del Seminario de la carrera de Odontología en base a la teoría de Kohlberg.

En este sentido, se pudo determinar el perfil de juicio moral debido a que las decisiones que tomaron la mayoría de los alumnos participantes pertenecen a la moralidad convencional, es decir con respecto al respeto a las leyes y reglas sociales, afirmando una de las hipótesis formuladas al inicio de esta investigación.

Según la teoría de Kohlberg, el nivel convencional tiene lugar en la adolescencia, pero también es la que caracteriza la juventud y la etapa adulta.

Los resultados obtenidos en este estudio indican que los sujetos de la muestra estudiada fundamentan sus conductas ante la resolución de los dilemas éticos en baja proporción respecto a principios y valores de una moralidad postconvencional.

Se observó un crecimiento del razonamiento moral como consecuencia de la intervención educativa aplicada, en relación a la comparación de los resultados obtenidos en el test pre-seminario con los del test post-seminario. Esta evolución se manifestó, en términos estadísticos en el nivel postconvencional; no así en los niveles preconvencional y convencional, cuyas puntuaciones resultaron inferiores.

En consecuencia, el desarrollo de este tipo de experiencia educativa sirvió para promover la toma de decisiones prudentes y justas en aquellas situaciones donde se

presentaron conflictos de carácter moral con mayor confianza y eficacia, considerando el conjunto de principios, derechos y valores que pueden ser admitidos por todas las personas que componen una sociedad, siguiendo una organización de manera justa y beneficiosa para todos sin excepción.

Los resultados de esta investigación proporcionaron elementos para la construcción de marcos teóricos y su posterior aplicación en las asignaturas que aborden la temática en estudio; como por ejemplo podrá emplearse en posteriores diseños de la planificación curricular del Seminario de Reflexión Ético Profesional, así como también en el redimensionamiento de los contenidos mínimos de este espacio curricular.

Además, este trabajo contribuyó a la generación de nuevos conocimientos para mejorar las estrategias pedagógicas en la enseñanza de la ética profesional. La experiencia recogida servirá con el fin de valorizar la actividad docente con el consecuente beneficio en la formación de los alumnos de la carrera de Odontología.

Se logró establecer la influencia de la *discusión de dilemas éticos* en la habilidad de los estudiantes para realizar juicios morales como estrategia pedagógica implementada en el *Seminario de Reflexión Ético Profesional*, logrando así el objetivo propuesto al inicio de la investigación.

Mediante la práctica de esta intervención educativa los alumnos lograron adquirir destrezas y actitudes, curiosidad y entusiasmo en sus actividades afines a través de la integración de temas pertenecientes a las ciencias biológicas y sociales.

Además, la implementación de la discusión de dilemas éticos como intervención pedagógica permitió contribuir en la formación moral de los alumnos y así mismo, potenciar la competencia del juicio moral, afirmando de esta manera otra de las hipótesis planteadas al inicio del trabajo.

Los diferentes casos planteados los motivaron a la reflexión sobre la práctica de la Odontología en cuanto a la responsabilidad que deben afrontar en su quehacer diario y a la toma de decisiones que deben realizar habitualmente como futuros profesionales, con el fin de satisfacer las necesidades de salud de la población.

## 12. **Bibliografía consultada**

1. Arroyo Almaraz, I., Gómez Díaz, M. (2015). Efectos no deseados por la comunicación digital en la respuesta moral. *Revista científica de educomunicación*, 22(44): 149-158. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-16>.
3. Barba, B. (2001) Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato. *RMIE*, 6 (13): 501-523. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001307.pdf>
4. Barba J.B, Romo J.M. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24):67-92. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002405.pdf>
5. Bonilla Ballesteros, A., R. (2005) Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis15.pdf>
6. Brizuela Tornos, C. G., González Brizuela, C. M., González Brizuela, Y. (2017). Concepción educativa integradora para el desarrollo de los valores humanismo y responsabilidad en el proceso formativo de estudiantes de ciencias médicas. *MEDISAN*, 21(10):3095-3103. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=75541>.
7. Buxarrais, M., R. (2000). El estado de la cuestión. Tendencias y modelos de educación moral. *Diálogos filosóficos*, 47: 196-220. Recuperado de: <https://antonfernandez.files.wordpress.com/2011/02/buxarrais-tendencias-y-modelos-de-educacion-3b3n-moral.pdf>
8. Engström, P. (2012). Professional Experiences in Seminar Discussions. *Journal of cooperative education and interships*. 46: 16-29. Recuperado de: [https://www.ceiainc.org/wp-content/uploads/2017/08/JCEIA\\_Vol46-2012.pdf](https://www.ceiainc.org/wp-content/uploads/2017/08/JCEIA_Vol46-2012.pdf).
9. Gracia, D. (2015). Valores de la profesión médica. *Educ Med*, 16(3): 171-172. Recuperado de: <https://medes.com/publication/106260>.

10. Hersh, R.; Reimer, J. y Paolito, D. (1984). El crecimiento Moral. De Piaget a Kohlberg. Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones.
11. Hersh, R. M., Paolito, D. P., Reimer, J. (1998). El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg. Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones.
12. Higgins D'Alessandro A. (2011). Dancing up a spiral staircase: learning how best practices and policies intertwine lifelong moral development with education. *Journal of Moral Education*, 40(3): 397-405. doi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057240.2011.596343>.
13. Hirsch Adler, A. (2004) Utopía y Universidad. La enseñanza de ética profesional *Reencuentro*, 41:0. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34004105ISSN0188-168X>.
14. Kohlberg L. (1984) *Psicología del Desarrollo Moral*. Madrid, España: Desclée De Brouwer.
15. Kohlberg L, Clark Power F, Higgins A. (1997). *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
16. Ley de Educación Superior N° 24.521. Boletín Oficial N° 28.204. República Argentina. 10 de agosto de 1995.
17. Lozano, F., Boni, A., Siurana, J.C., Calabuig C. (2003). La enseñanza de valores éticos en las carreras científico-técnicas. Experiencia del grupo de innovación docente en educación en valores en los estudios científico-técnicos en la UPV (Universidad Politécnica de Valencia) *Revista Iberoamericana de Educación*, 3. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/vivencia02.htm>.
18. Mestre Escrivá V., Pérez Delgado E., Samper García P., Martí Vilariber M. (1998). Diferencias de género en la empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo. *Psicología: revista electrónica de la federación española de asociaciones de psicología*, 3(1). Recuperado de: [file:///C:/Users/suiza/Downloads/Dialnet-DiferenciasDeGeneroEnLaEmpatiaYSuRelacionConElPens-300817%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/suiza/Downloads/Dialnet-DiferenciasDeGeneroEnLaEmpatiaYSuRelacionConElPens-300817%20(1).pdf)

19. Montse E., Pifarré, J. Roig, H., Busquets, E., Yuguero, O., Viñas, J. (2019). Evaluando la enseñanza de la bioética: formando «médicos virtuosos» o solamente médicos con habilidades éticas prácticas. *Aten Primaria*, 51(2):99-104. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656717301014>.
20. Newman, A., Glass, R. D. (2015). Ethical and Epistemic Dilemmas in Empirically Engaged Philosophy of Education. *Stud Philos Educ*, 34:217–228. Recuperado de: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=3cc0b7ba-ea4e-43dc-a842-79ed26add254%40sessionmgr4009>.
21. Narvaez, D. (2013). The future of research in moral development and education. *Journal of Moral Education*, 42(1): 1-11. Recuperado de: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=3cc0b7ba-ea4e-43dc-a842-79ed26add254%40sessionmgr4009>.
22. Nuévalos, C. (2003). Prácticas para el desarrollo moral en universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15: 95-127. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3031/3064>
23. Oraisón M. (2003). El estudio de casos como dispositivo de intervención ético-pedagógica en la educación universitaria. OEI. Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales, 3. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion04.htm>
24. Pacheco, R., Guirao, J. M., Sánchez, A. (2015). Modelo formativo en bioética y deontología médica del Hospital General Universitario Reina Sofía de Murcia. *Educ Med*, 16(3): 196-201. Recuperado de: <https://medes.com/publication/106265>
25. Palacios Navarro, S. (2003). El uso informatizado del cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de Rest. Pixel-Bit. *Revista de medio y educación*, 20: 5-15. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/45554>.
26. Pérez Delgado, E., García Ros R. (1991). *La psicología del desarrollo moral*. España: Siglo XXI de España editores.



27. Pérez Delgado, E., Mestre Escrivá, V., Frías Navarro M. y Soler Boada, J. (1996) DIT - Defining Issues Test (Cuestionario de problemas sociomorales): Manual. Valencia, España: Nau libres.
28. Pouncey, A. (2013). Get to grips with ethical dilemmas. *British Dental Journal* 14(4). Recuperado de: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=3cc0b7ba-ea4e-43dc-a842-79ed26add254%40sessionmgr4009>.
29. Puig, J., Martín, X. (2015). Para un currículum de educación en valores. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 41, 7-22. doi:10.17227/01234870
30. Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis, Estados Unidos: University of Minnesota Press.
31. Rest, J., Narvaez, D., Thoma, S., Bebeau, M. (1999). DIT2: Devising and testing a revised instrument of moral judgment. *Journal of education psychology*, 91(4), 644-659.
32. Sánchez González M. A. (2017). El humanismo y la enseñanza de las humanidades médicas. *Educ Med*, 18(3): 212-218. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181317300463>.
33. SOGI, C., ZAVALA, S., ORTIZ, P. (2005) ¿Se puede medir el aprendizaje de la ética médica? *Anales Facultad de medicina*, 66(2):174-185. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/379/37966211.pdf>
34. Thirumoorthy, T. (2017). The Ethics of Medical Education – The Ethical and Professional Issues in Teaching and Learning Medicine. *Medical Education Ethics*, 46(9):331-332. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29022032>
35. Triana Estrada J. (2006). La Ética: un problema para el Odontólogo. *Acta bioeth.* 12(1): 75-80. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1726-569X2006000100011](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2006000100011)

36. UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre Educación Superior “La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>.
37. Valbuena Espinosa, J. C. (2018). Criterios para el análisis y evaluación de casos en la educación moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 685-694. doi: <https://doi.org/10.11600/1692715x.16203>
38. Xu, Yuejin, Iran-Nejad, Asghar, Thoma, Stephen J. (2007). Administering Defining Issues Test Online: Do responde modes matter? *Journal of interactive online learning* 6(1): 10-27. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092254>.
39. Zaror Sánchez C., Vergara González C. ÉTICA EN EL CURRÍCULO DE LAS CARRERAS DE ODONTOLOGÍA. *Acta bioeth* 14(2): 212-218 2008. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/scielo.php?scrip>.
40. Zemel M., G., E. Miguel, R. (2012). Aportes de la formación en bioética en odontólogos de un Hospital Odontológico Universitario. *Revista Redbioética/UNESCO*, 1(5): 94-106. Recuperado de: <https://redbioetica.com.ar/wp-content/uploads/2018/11/Zemel94-106R5.pdf>.
41. Zepa, C. E., Ramírez, J. J. (2004) Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios: Defining Issues Test (DIT). *Revista de Pedagogía*, 25(74): 427-450. Recuperado de: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922004000300004](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000300004)

### **13. Agradecimientos académicos**

A la Dra. Olga Ariasgago por ser mi mentora en esta temática que logró apasionarme, la cual compartimos día a día no solo como parte de nuestro trabajo sino como parte esencial de nuestra vida.

A mi director Dr. Martín Zemel por su inestimable orientación y acompañamiento no solo en la ejecución de este trabajo sino durante el transcurso de toda la carrera.

Al Dr. Miguel, director de la carrera, por llevar a cabo esta meritoria labor de dirigir, acompañar y guiar nuestros pasos para la realización de la misma.

Al Dr. Álvaro Monzón, codirector de la especialización, por estar siempre presente y formar parte de mi instrucción en esta área disciplinar.

A la facultad de Odontología por darme la posibilidad de formarme en lo que más me apasiona y permitirme integrar esta gran familia educativa.

A los profesores de la carrera que me han acompañado y transmitido sus conocimientos con excelencia y humildad.

A los alumnos, quienes me permitieron a través de la realización de este trabajo, aprender sobre la temática y sobre ser mejor persona.

#### **14. Agradecimientos personales**

A Dios por brindarme la posibilidad de hacer lo que me gusta.

A mi familia, esposo e hijos, quienes me dan fuerzas e impulsan todos los días para cumplir mis sueños y a quienes amo con todo el corazón.

A mis compañeros y amigos de la cátedra de Odontología Legal y Forense de la FOUNNE quienes comparten conmigo el gran camino de la docencia con entusiasmo, dedicación y esmero.

A mis compañeros de esta primera cohorte quienes me acompañaron a transitar esta valiosa experiencia.

15. Anexos

ANEXO I

MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Universidad Nacional del Nordeste**  
**Facultad de Odontología**  
**Investigador: Od. Esp. Lopez Victoria Fernanda**

**INFLUENCIA DE LA DISCUSIÓN DE DILEMAS ÉTICOS EN EL DESARROLLO MORAL  
DE ESTUDIANTES DE ODONTOLOGÍA**

FECHA			
-------	--	--	--

Nº DE SUJETO	
--------------	--

Expreso formalmente mi consentimiento de participar voluntariamente en esta investigación, completando un cuestionario que se me proporcionará.

He sido informado/a que la meta de este estudio es conocer cómo piensan las personas sobre conflictos sociales que tengan que ver con actitudes morales y que los resultados de la aplicación del cuestionario tienen que ver con el aspecto cognitivo en resolución de conflictos, es decir el razonamiento de los individuos en cuestiones morales.

He escuchado y entendido los detalles para contestar dicho cuestionario que han sido explicados en forma oral a todo el grupo de participantes.

Se me ha manifestado que la información que se recoja será estrictamente confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación y aunque mi nombre se encuentre registrado, nadie podrá identificarme como la persona que emitió cierta opinión ya que los datos se presentarán resumidos estadísticamente de todos los participantes.

Se me ha aclarado que mi participación es completamente voluntaria, es decir que después de leer el cuestionario, libremente puedo no contestarlo, es decir retirarme de este estudio sin que eso me perjudique en ninguna forma.

También se me ha dicho que puedo realizar todas las preguntas que desee acerca de mis dudas si las tuviere.

*Firma*.....

*Aclaración*.....

**ANEXO II**

**DIT: Defining Issues Test**  
**Cuestionario de problemas sociomorales**  
**Diseñado por James Rest**  
**Traducido y adaptado por Pérez Delgado y Col.**

**DIT**

*Defining Issues Test*

**James Rest**

(Cuestionario de Problemas Sociomorales)

*Traducido y adaptado por:*

**Esteban Pérez-Delgado**

**Vicenta Mestre Escrivá**

**M<sup>a</sup> Dolores Frías Navarro**

**M<sup>a</sup> José Soler Boada**

*Universitat de València*

**MANUAL**

Valencia, 1996

 **NAU llibres**

---

## ÍNDICE

1. Descripción general .....	6
1.1. Ficha técnica .....	6
1.2. Descripción y fundamentación de la prueba .....	6
1.3. Descripción de las puntuaciones .....	8
1.3.1. Análisis de los ítems del instrumento .....	10
1.4. Material para la aplicación .....	13
2. Normas de aplicación .....	14
2.1. Instrucciones generales .....	14
2.2. Instrucciones específicas .....	14
2.3. Corrección y puntuación .....	15
3. Justificación estadística .....	17
3.1. Fiabilidad .....	17
3.2. Validez .....	18
3.2.1. Juicio moral y autoconcepto moral/ético. ....	19
3.2.2. Juicio moral y escala de valores de los sujetos .....	20
3.2.3. Juicio moral y nivel intelectual .....	21
4. Normas interpretativas .....	23
4.1. Criterios para la elaboración de baremos .....	23
4.2. Descripción de las muestras .....	23
4.3. Grupos normativos .....	24
5. Bibliografía .....	36
Anexos .....	37
Hoja de corrección de datos: medición de la jerarquización .....	38
Hoja de respuestas .....	47
Dilemas sociomorales .....	48

### ANEXO III

#### A) Matriz de datos por sujeto

	Estadios								Total	IP
	2	3	4	5A	5B	6	A	M		
Historia 1										
Historia 2										
Historia 3										
total										

#### B) Matriz de datos para cada grupo

	Dimensiones											
			N Pre			N Conv.			N Postconv.			
UA	E	G	2	3	4	5A	5B	6	A	M	IP	
A1												
A2												
A3												
A4												
A5												
Tot.												

#### Referencias

**E:** Edad

**G:** Genero 0: masculino- 1: Femenino

**Npre:** Nivel Preconvencional

**2:** Estadio 2 de razonamiento moral

**N Conv.:** Nivel Convencional

**3:** Estadio 3 de razonamiento moral

**4:** Estadio 4 de razonamiento moral

**5A:** Estadio 5A de razonamiento moral

**5B:** Estadio 5B de razonamiento moral

**N Postconv.:** Nivel Postconvencional

**6:** Estadio 6 de razonamiento moral

**A:** Contrario a lo establecido o contrario al sistema social

**M:** Ítem irrelevante (prueba de fiabilidad)

**P:** Índice de razonamiento moral de principios (sumatoria de los estadios 5A, 5B y 6)



**ANEXO IV**  
**MODALIDAD DE TRABAJO DE LOS DILEMAS**



