



# COMPLEJIDAD DE LA MORALIDAD ORGANIZACIONAL: UNA DISCUSIÓN SOBRE DIFERENTES ROLES

## RESUMEN

La preocupación de la moralidad adulta es el principio de esta investigación. Ésta se encamina al conocimiento del pensamiento moral y de su vivencia de la gente adulta en la organización, donde la gente pasa su vida a través de roles y contextos sociales que afectan su transición moral. El presente escrito muestra los resultados de dos estudios. El primero obtuvo la comparación entre las moralidades de tres roles: el estudiante, el trabajador de empresa privada y el burócrata. El segundo estudio registró la eficacia de la intervención moral en el rol estudiantil.

En este reporte de investigación, se presentan la fundamentación teórica del desarrollo moral de Kohlberg, los elementos de la competencia del juicio moral y el cuestionario del juicio moral de Lind, así como la metodología de intervención de este último autor. Finalmente, se presentan los resultados de la competencia del juicio moral entre los tres roles, mostrando un menor nivel del burócrata en relación con el del trabajador y el del estudiante, y la ineficacia de la discusión de dilemas en la intervención moral en el rol estudiantil.



---

*VÍCTOR HUGO ROBLES FRANCIA\**


---

**Palabras clave:** Juicio moral, Competencia, Empleados, Burócratas, Estudiantes, Intervención.

## COMPLEXITY OF THE ORGANIZATIONAL MORALITY. A DISCUSSION OF DIFFERENT ROLES

### ABSTRACT

The adult morality matter is the base of this research. This is aimed to the knowledge of moral thinking and their experience of adults inside the organization, where people spend their lives taking part of social roles and contexts affecting their moral behavior. This paper shows the results of two studies. The first one made the comparison between the moralities of three roles: student, worker and bureaucrat. The second study showed the efficacy of moral action in the student role.

This research report presents the theoretical foundation of Kohlberg's moral development, the elements of moral judgment competence and Lind's moral judgment questionnaire and intervention methodology. Finally, it offers the results of moral judgment competence between the roles, showing a lower level bureaucrat with respect to the worker and the student, and the ineffectiveness of the discus-

sion on dilemmas for morality involvement for the student role.

**Keywords:** Moral Judgment, Competence, Employees, Bureaucrats, Students, Intervention.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe una gran preocupación por la moralidad del adulto. Ejemplo de ello son la inquietud sobre la contaminación y los desechos causados por las personas, los fraudes de empleados, el comportamiento de los políticos y los ciudadanos en general, pues los ciudadanos están desilusionados por actividades no éticas de los políticos elegidos. Inversamente, los políticos lamentan la ausencia de valores familiares e individuales. Además, la mayoría de los adultos son alienados no solo de sus comunidades, sino también de su intelecto moral (Armón, 1998).

Así, la problemática actual puede explicarse, complementariamente, mediante el conocimiento del pensamiento moral y de su vivencia de la gente adulta en la organización (Shenkir, 1990), pues las personas toman parte significativa de su educación moral fuera del hogar, ya sea en el trabajo o en la calle escogiendo libremente hacer lo correcto para cada

---

\* Doctor, profesor investigador en la Universidad de Guanajuato, del Departamento de Arte y Empresa en la División de Ingenierías del Campus Irapuato Salamanca, cvicrob@infosel.com.

Recibido: noviembre 14 de 2011, aceptado: agosto 24 de 2012.

uno y el bien de ellos mismos (Armon, 1998). De esa forma, la mayor educación sobre ética ocurre en las organizaciones donde la gente pasa su vida, en las que el rol y el contexto actúan sobre la transición moral del individuo (Kohlberg, 1964).

Las oportunidades de toma de rol y el contexto sociomoral determinan la transición del razonamiento moral (Kohlberg, 1964; Schillinger, 2006). En el organizacional, el juicio moral significa hacer valoraciones de normas organizativas y actuar conforme a tales valoraciones propias. La investigación acerca de la influencia del entorno educativo de los negocios sobre la competencia y el razonamiento moral de los estudiantes es muy limitada (Desplaces, et al., 2007). Estableciéndose que si el entorno ético cultural es pobre o negativo, tiene el mismo impacto sobre el propósito organizacional y sobre la conducta ética de los individuos, ya sea en el entorno laboral o en el educacional (Treviño, et al., 1998; Treviño & Youngblood, 1990).

El presente escrito muestra los resultados de dos estudios. El primero obtuvo la comparación entre las moralidades de tres roles: el estudiante, el trabajador de empresa privada y el burócrata. El segundo registró la eficacia de la intervención moral en el rol estudiantil. Estos estudios ampliaron las investigaciones empíricas referidas y desarrolladas por Lind (2009a, 2007) mediante la cuantificación del juicio moral del índice C y la intervención, mediante la discusión de dilemas morales.

Se presenta en los párrafos siguientes la fundamentación teórica del desarrollo moral de Kohlberg, los fundamentos de la competencia del juicio moral y el cuestionario del juicio moral de Lind, así como la metodología de intervención de este último. Finalmente, se presentan los resultados de la competencia del juicio moral entre los tres roles, mostrando un menor nivel del burócrata en relación con el del trabajador y el del estudiante, y la ineficacia

de la discusión de dilemas en la intervención moral en el rol estudiantil.

## FUNDAMENTO TEÓRICO

La moralidad organizacional constituye reglas convencionales adquiridas pero, sobre todo, practicadas por los individuos en la organización. Su razonamiento moral en la organización se conforma por la habilidad de realizar juicios valorativos sobre las acciones o comportamientos de otros miembros o involucrados con la organización, esto es, como una competencia del juicio moral. Lo que precisa la explicación de implicaciones teóricas predominantes sobre el desarrollo moral de Kohlberg (1958). Esta teoría aborda el razonamiento y sus cambios sobre la moral, durante la vida, desde la niñez, la adolescencia hasta la vida adulta, del ser humano (Kohlberg, 1958, 1964, 1968a, 1968b, 1992).

La teoría del desarrollo moral es cognitiva y evolutiva. Cognitiva, porque se constituye por un proceso interpretativo que interviene entre el estímulo y la respuesta (Walker, 1986), y evolutiva, porque explica los cambios (Kohlberg, 1958). Al respecto, las características de la teoría del desarrollo moral se constituyen por: i) el constructivismo, mediante la interacción; b) el orden lógico en las secuencias de los estadios; c) la estructura cognitiva y afectiva, y d) el desarrollo social, mediante la toma de roles (Haan et al., 1976; Kohlberg, 1992; Pérez, 1997).

De esta forma, el juicio moral se conforma por las oportunidades de toma de rol, la secuencia lógica y la interacción socio-moral (Schillinger, 2006). Además del rol y el contexto, persiste el axioma del comportamiento dual del juicio moral delineado por Piaget (1974), por Kohlberg (1958) y en mayor detalle por Lind (2004), el cual establece que la estructura afectiva y la cognitiva son inseparables



pero distintas, donde la afectiva depende de la energía y la cognitiva depende de la estructura.

El concepto medular de esta teoría es el juicio moral, que es una evaluación perdurable e irreversible de la conciencia. Conciencia moral que se conforma en un estadio para lograr una relación de justicia o de equilibrio entre las acciones de las personas e independiente de sus diferencias de personalidad (Kohlberg, & Hersh, 1977; Langford, 1995; Pérez 1997).

El juicio moral conlleva un estadio cognitivo, que constituye una estructura plenamente conformada, escalonada jerárquicamente y obligada a transitar por una secuencia diferenciada cualitativamente en la resolución de problemas, durante las edades del ser humano. Los estadios de juicio moral son estructuras de pensamiento sobre la prescripción de deberes conductuales (Kohlberg, 1992). Por tanto, un estadio moral implica un componente estructural elemental, en el que el desarrollo de los motivos y afectos de equilibrio está mediado por los cambios en los modelos de pensamiento (Pérez, 1997).

El marco moral de los estadios subraya un principio de justicia recíproca. Identifica la intencionalidad de las acciones de los egos como la búsqueda de equilibrio entre ellos, como la demanda última de justicia que define la moralidad de la intencionalidad (Kohlberg, 1992; Piaget, 1974). En el ámbito práctico, se considera la "moralidad" como un sistema de reglas, normas morales, generalmente aceptadas, las cuales son vivencias convencionales (Langford, 1995: 55). La competencia del juicio moral, respecto a la intencionalidad o los ideales morales, es la conexión o la relación entre esos ideales morales y las decisiones tomadas diariamente (Lind, 2009b). Desde la perspectiva de Kohlberg (1964), es "la capacidad de tomar decisiones y juicios los cuales son morales (basados en principios internos) y actuar en concordancia con tales juicios" (ídem: 425). Entonces la competencia del juicio moral im-

plica dos aspectos inseparables e irreductibles: el afectivo y el cognitivo. Asimismo, se encamina a la práctica diaria contextual y puede ser aprendido a través de ejercicios (Lind, 2009b).

Los seis estadios morales kohlbergianos se agrupan dentro de tres grandes niveles morales de reciprocidad y de equilibrio normativo: el nivel pre-convencional (estadios 1 y 2), el nivel convencional (estadios 3 y 4) y el nivel post-convencional (estadios 5 y 6). El término convencional refiere la adhesión a las normas sociales, significa conformidad y mantenimiento de las normas, expectativas y acuerdos de la sociedad y la secuencia de sus estadios refiere el nivel evolutivo de conciencia del mismo ego sobre otros egos. Asimismo, los prefijos pre y post, del término convencional, se refieren a la forma como los individuos consideran las normas sociales. Los individuos las consideran, primero, solo por la ejecución que tienen y, segundo, por la revisión de la ejecución de las mismas (Kohlberg, 1992).

De acuerdo con Kohlberg (1992), los seis estadios morales representan seis diferentes moralidades. El nivel pre-convencional se conforma por el estadio 1, que representa una moralidad heterónoma inherente a los objetos. El premio y el castigo son importantes porque identifican una buena o mala acción; este nivel, además, se constituye por el estadio 2, que considera una moralidad individualista instrumental relativa, donde las personas reclaman justicia y, a veces, reconocen la perspectiva de la autoridad (Haan et al., 1976).

El segundo nivel moral, el convencional, se establece por el estadio 3 con una moralidad interpersonal, en la que las perspectivas de los individuos se coordinan con la perspectiva de una tercera persona. Se asume la regla de oro: haz o no hagas lo que te gustaría o no que otros te hicieran; el nivel convencional se conforma también por el estadio 4, en el que se considera la moralidad del sistema social (Kohlberg, 1992). El nivel post-convencional, la más alta

categoría moral, se constituye por el estadio 5, con una moralidad de los derechos humanos y del bienestar social, teniéndose una preocupación y protección de la minoría; finalmente, este nivel se compone por el estadio 6 de una moralidad de principios éticos universales, reversibles y expirables, con plena autonomía, en el que un principio, como el de la dignidad humana, puede implicar quebrantar a veces las convenciones (Kohlberg, 1992).

El juicio moral transita, como se observa en los estadios kohlbergianos, a través de seis etapas morales de pensamiento. Un procedimiento altamente eficaz en la evaluación del juicio moral es el Cuestionario del Juicio Moral *CJM* de Lind (2008), que lo evalúa como una competencia mediante la cuantificación del índice C. El Índice C del *CJM* cumple con los criterios de un índice de competencias, el cual es independiente de las actitudes morales de la persona. Esto es, que no es falsable (Wasel, 1994), tiene una curva de aprendizaje gradual y una curva suavizada del olvido (Lind, 1999). Por esta razón, al Índice C se le conoce como un índice puro de la competencia moral (Lind et al., 1985; Lind, 1999).

El Índice C va de 1 a 100, indica el porcentaje de la variación de la respuesta total de un individuo que refleja la calidad de su raciocinio moral sobre el comportamiento narrado. El Índice C se califica como bajo de 1 a 9, medio de 10 a 29, alto de 30 a 49 y muy alto, sobre 50 (Cohen, 1988), y C se calcula haciendo una partición de la suma de los cuadrados similar a un análisis *MANOVA* (Lind, 1999).

La teoría del juicio moral, sus instrumentos de evaluación, como el *CJM* y el Índice C, apoyan la comprensión de la moralidad del adulto, pues en la sociedad actual existe una gran preocupación por esta temática. Un ejemplo de ello es que los ciudadanos están desilusionados por actividades no éticas de los políticos elegidos. Asimismo, que los políticos lamentan la ausencia de valores familiares y

de virtudes individuales, y, además, que la mayoría de los adultos son alienados no solo de sus comunidades, sino también de su intelecto moral (Armón, 1998).

De esa forma, la problemática social actual puede explicarse mediante la comprensión del pensamiento moral de la gente adulta que la constituye, pues las personas toman parte importante de su educación moral fuera del hogar, ya sea en el trabajo o en la calle escogiendo libremente hacer lo correcto para cada uno y el bien de ellos mismos (Armon, 1998). Asimismo, el adiestramiento moral del adulto sucede vivencialmente en las organizaciones (Shenkir, 1990). Esto contradice los esfuerzos y recursos invertidos en el entorno educativo sobre ética, donde suelen promoverse valores como el honor y la justicia. De tal forma, la mayor educación sobre ética ocurre en las organizaciones donde la gente pasa su vida; donde el rol y el contexto actúan sobre la transición moral del individuo, en un razonamiento moral más elevado y en un perfeccionamiento del mismo razonamiento (Kohlberg, 1964; Lind, 2008; Schillinger, 2006).

Las oportunidades de toma de rol y el contexto sociomoral determinan la transición del desarrollo moral (Kohlberg, 1964; Schillinger, 2006). En el organizacional, el juicio moral significa hacer valoraciones de normas organizativas y actuar conforme a tales valoraciones propias. Los estudiantes, como parte de una organización educativa, realizan valoraciones sobre las normas escolares universitarias y se comportan de acuerdo con tales normas, siguiendo convencionalmente al grupo perteneciente, que funge como autoridad moral. No obstante, el individuo, en cualquier rol, cumple con la característica de un agente de consecuencias o de sucesos que reflejan intencionalidades de sí mismo, posee agentividad, la capacidad de elección, de crítica y de conciencia enmarcada en un contexto social dinámico; por tanto, los individuos se constituyen como personas morales (Kitwood, 1996).



La investigación acerca de la influencia del entorno educativo de los negocios sobre la competencia y el razonamiento moral de los estudiantes es muy limitada (Desplaces et al., 2007). La virtud de tal normatividad educativa es un contexto positivo de enseñanza y aprendizaje. Pero orientado, viciosamente en algunos estudiantes, a fraudes académicos producto de un limitado desarrollo moral individual (Ordoñez et al., 2006) estableciéndose que si el entorno ético cultural es pobre o negativo, tiene el mismo impacto sobre el propósito organizacional y sobre la conducta ética de los individuos, ya sea en el entorno laboral o en el educacional (Treviño et al., 1998; Treviño & Youngblood, 1990).

Algunas investigaciones sobre el entorno educativo muestran que no tiene influencia sobre el desarrollo moral autónomo e individual, pues no existen experiencias educacionales que orienten la formación del juicio moral en los estudiantes y se identifica a la familia como la institución más importante en la formación axiológica de los individuos (Barba, 2007). No obstante, ciertas indagaciones sobre la influencia del entorno, a partir de la percepción de los códigos de ética y de una cultura ética universitaria muestran, respectivamente, relaciones positivas con la competencia y el razonamiento moral (Desplaces et al., 2007).

La presente investigación se concentra en el rol del estudiante, en los trabajadores de una empresa privada y en el burócrata. Este último ofrece un sistema de normas, en el que no existe algo inherentemente malo o erróneo, sino que se limita a un mecanicismo mediante el cual el burócrata "solo hace su trabajo", y el salario y los beneficios económicos son el único incentivo en la efectividad del trabajo (Lawson, 1993).

En esta exploración se inquiera acerca de la competencia del juicio moral entre tres roles diferentes y la eficacia de la intervención moral en el rol estudiantil. La presente investigación,

con dos estudios reportados, amplía los trabajos empíricos referidos y desarrollados por Lind (2009) mediante la cuantificación del juicio moral del Índice C y la intervención mediante la discusión de dilemas morales.

Intervenir dentro de las vidas morales complejas de los adultos significa de-construir la parte cognitiva y emotiva constituyentes de su juicio moral. En esta deconstrucción, de acuerdo con Armon (1998), la discusión de dilemas es la parte fundamental, siendo esta discusión efectiva si es suministrada varias veces seguidas (Blatt & Kohlberg, 1975; Schläfli et al., 1985; Lind, 2002).

La exposición a razonamientos más altos, afirman Kohlberg y Wasserman (1980), ocasiona que los niños avancen moralmente, pues ellos son estimulados a emplear estadios más altos y a enfrentar contradicciones morales realizadas por sus padres. Se observan en la discusión de dilemas de Blatt y Kohlberg que para lograr cambios significativos a estadios más elevados, la empatía del consejero o del profesor toma un rol protagónico.

Por otro lado, la presentación tradicional exclusiva de la teoría de Kohlberg produce moderados efectos en el juicio moral. Sin embargo, agregando la discusión de dilemas morales, a la exposición discursiva de la teoría de Kohlberg, se produce un mayor efecto en ese mismo juicio (Cummings et al., 2004), lo que refiere una mayor ganancia en los escores del juicio moral.

El método de discusión de dilemas, afinado por Lind (2002), intitulado como el Método de Discusión de Dilemas de Konstanz, MDDK, es producto de una revisión del método de Blatt y Kohlberg (1975). El MDDK está basado en el principio constructivista del aprendizaje, donde el participante se enfrenta con un dilema moral semi-real. Así, se les estimula a desarrollar las capacidades necesarias para confrontar un dilema semejante en la vida real. Lind (2011) señala que los dilemas semi-reales sirven para estimular el aprendizaje. Pero debe tenerse

presente que los dilemas son construcciones cognitivas individuales. El segundo principio que apoya el MDDK es el de mantener un nivel óptimo de excitación, alternando fases de apoyo y de desafío. El último y tercer principio es el del respeto mutuo y del discurso moral libre. Este último principio requiere que el docente, pretendiendo ser menos subjetivo, se vea, a sí mismo, solo como un facilitador (Lind, 2011) y no como un agente de incidencia en el desarrollo moral.

La presente investigación obtuvo resultados relativos a la competencia del juicio moral en adultos en tres roles: el burócrata, el empleado y el estudiante. Presuponiendo que el juicio moral en la adultez se sostiene y ya no cambia (Kohlberg, 1992), no debe haber diferencias, por conformarse en una moralidad adulta, entre los grupos participantes. Asimismo, los resultados de la intervención, a través del MDDK (Lind, 2009a), en un grupo de estudiantes universitarios deben incrementar su competencia del juicio moral. De esa manera, las hipótesis en los dos estudios correspondientes de esta investigación son:

Hipótesis 1. La competencia del juicio moral evaluada con el Índice C, en tres grupos de participantes, burócratas, empleados y estudiantes, tiene una diferencia significativa. Operacionalmente, el Índice C de los estudiantes con  $C_e$ , el Índice C de los empleados con  $C_t$  y al índice de los burócratas con  $C_b$ , se tiene:

$$\text{Si } C_e, C_t, C_b \quad \Rightarrow C_e \neq C_t \neq C_b$$

Hipótesis 2. Si se realiza la intervención mediante la discusión de dilemas, entonces se incrementa la competencia del juicio moral. Operacionalmente, la intervención mediante la discusión de dilemas con la literal K, el índice C con la C y el incremento con  $\Delta$ , se tiene.

$$\text{Si } K \Rightarrow \Delta C$$

## METODOLOGÍA PARA LA HIPÓTESIS 1. COMPARACIÓN DE LA COMPETENCIA DEL JUICIO MORAL ENTRE ESTUDIANTES, BURÓCRATAS Y EMPLEADOS

El primer estudio consistió en evaluar comparativamente la competencia del juicio moral a través del Índice C en tres roles. Esta investigación se aplicó a tres diferentes grupos participantes, estudiantes universitarios, jóvenes adultos, sin experiencia, versus el rol de burócratas, adultos maduros con pocos estudios y amplia experiencia. Se complementó el estudio con un tercer grupo de participantes, el de trabajadores de una empresa de la iniciativa privada, conformando con ello roles y contextos completamente diferentes. Se aplicó el CJM de Lind (2008) para evaluar la competencia del juicio moral mediante el Índice C. Se capturaron los datos mediante SPSS, versión 16.0 y se realizó la comparación de medias del Índice C entre tres grupos independientes, realizandola comprobación de la hipótesis de investigación mediante la prueba t de student.

*Participantes.* Los participantes fueron 32 estudiantes del primer año de la licenciatura en administración, 42 servidores públicos y 60 trabajadores de una empresa privada. Los estudiantes tuvieron un promedio de edad de 19 años, 13 años escolares cursados y menos de un año (8,2 meses) de experiencia profesional. Por su parte, los servidores públicos de la comisión del servicio público descentralizado de limpia de un municipio de Hidalgo, tuvieron un promedio de edad de 38 años, 6 años escolares cursados y casi 11 (10,88) años de experiencia profesional. El último grupo, el de los trabajadores de una empresa privada, tuvieron en promedio 31,2 años de edad, 11 años escolares cursados y 9,35 años experiencia laboral.

*Instrumento.* El CJM contiene dos historias, cada una de las cuales relata a una persona dentro de un dilema de comportamiento en



el que el sujeto encuestado entra en conflicto con normas conductuales. Este cuestionario ha sido validado en México (Lind, 2001) y en él lo importante es la calidad de la decisión y no la decisión en sí. A los sujetos se les pide juzgar los argumentos situados en los seis niveles de raciocinio: seis a favor de la decisión del protagonista y seis en contra, en una escala de -4 a +4. El *CJM* contiene 24 argumentos, 12 para cada dilema, que el sujeto debe analizar. Previamente al juicio de cada argumento, se le pide al sujeto juzgar lo buena o mala decisión del protagonista (Lind, 1999; 2008).

## RESULTADOS

La competencia del juicio moral de los estudiantes de licenciatura en el área de los negocios, licenciatura en administración, mediante el índice C del *CJM*, resultó de 18 puntos. Igual valor que obtuvieron los trabajadores de la empresa privada. Por otro lado, tal índice evaluado en los burócratas reflejó un valor muy bajo, apenas de 6 puntos (Tabla 1), interpretándose en los burócratas como una capacidad muy limitada para comprender y reflexionar sobre los argumentos, historias y razones de otras personas, acerca de la moral. La causa de esa menor capacidad de los burócratas participantes es un aprendizaje desfavorable ocasionado por el medio ambiente, que afecta de manera negativa la competencia del juicio moral (Lind & Schillinger, 2007), en este caso relacionado con el servicio y la organización pública.

Tabla 1. Índice C. Promedios de grupo

Rol	Media	N	Desv. Estd.
Burócratas	0.06	42.00	0.08
Estudiantes	0.18	32.00	0.11
Trab. Cía.	0.18	60.00	0.10
Total	0.14	134.00	0.11

Fuente: Resultados propios de la investigación.

*Demostración de hipótesis.* La hipótesis de investigación fue demostrada parcialmente, pues la desigualdad de medias se dio entre burócratas y trabajadores o burócratas; solo se dio la igualdad entre estudiantes y trabajadores. Esto, porque la prueba T de *student* para muestras independientes rechazó la hipótesis de igualdad de medias para el Índice C entre burócratas y estudiantes. Rechazó, además, tal igualdad entre burócratas y trabajadores, aceptando la igualdad del Índice C solo entre trabajadores y estudiantes. Esto debido a que el valor de significancia es menor a 0,5, no asumiendo igualdad de varianzas poblacionales, puesto que su valor de significancia de la prueba de Levene es menor a 0,05, siendo éste mayor solo entre estudiantes y trabajadores (tabla 2).

## METODOLOGÍA PARA LA HIPÓTESIS 2. INTERVENCIÓN EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES

Este estudio reporta los resultados de intervención en un grupo de alumnos de la licenciatura en administración, sin referir grupo de control alguno. La intervención consistió de seis sesiones, bajo el *MDDK* de 90 minutos cada una, a razón de una sesión por semana. Lind (2011) refiere resultados exitosos desde 3 o 4 sesiones. El instrumento empleado para el *pretest* y *postest* fue el *CJM* y la cuantificación de la competencia del juicio moral mediante el Índice C (Lind, 1999). El resultado de la intervención, la prueba de hipótesis, se hizo mediante la cuantificación de las diferencias de medias de tal índice de los participantes.

Todas las intervenciones fueron hechas por el autor de la presente investigación, quien se ha entrenado en el *KMDD*, bajo la dirección de Lind, quien perfeccionó e instauró este método. El primero, tiene tres años de experiencia en el mismo método. Además, él ha propuesto nuevos dilemas para una validación empírica

Tabla 2. Prueba T para muestras independientes. Los tres grupos participantes

Prueba de Levene para igualdad de Varianzas, Índice C			Prueba T para igualdad de medias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (bil.)	Diferencia de medias	Error típico	95% intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
<b>Estudiante vs. Burócratas</b>									
Var. iguales asumidas	6.706	0.012	-5.11	72	0	-0.11	0.02	-0.16	-0.07
Var. Ig. no asumidas			-4.9	54.5	0	-0.11	0.02	-0.07	-0.07
<b>Estudiantes vs. Trabajadores Cía.</b>									
Var. iguales asumidas	0.87	0.35	-0.03	90.00	0.98	-0.0007	0.02	-0.05	0.05
Var. Ig. no asumidas			-0.03	58.90	0.98	-0.0007	0.02	-0.05	0.05
<b>Burócratas vs. Trabajadores Cía.</b>									
Var. iguales asumidas	28.88	0	-6.07	100	0	-0.11	0.02	-0.2	-0.1
Var. Ig. no asumidas			-6.316	98.3	0	-0.11	0.02	-0.1	-0.1

Fuente: Resultados propios de la investigación.

organizacional del cJM y para su intervención en el mismo ámbito (Robles, 2009).

*Participantes.* Un grupo experimental (N = 16), de alumnos jóvenes del segundo año de la carrera de gestión empresarial fue convocado y constituido voluntariamente, en el ámbito educativo de una universidad pública estatal del centro del país, México. El grupo experimental se constituyó por 9 participantes del género femenino y 7 masculinos, con una edad media de 20,84 años, con una experiencia laboral de más de 2 años (27 meses), 14, 69 años educativos y con un aprovechamiento de 9,12 sobre 10 hasta tal nivel y año escolar.

*Instrumento.* Todos los participantes completaron el cJM (Lind, 2008), antes y después de la intervención, cuantificando con ello, el Índice C. Los ítems del cJM forman un experimento multivariado N = 1 (Lind, 1982), el cual consiste de dos historias en dilemas, argumentos a favor y en contra de la decisión hecha por el protagonista de la historia, donde cada argumento representa una de las seis orientaciones básicas descritas por Kohlberg (1984). Así, los ítems conforman un diseño

experimental 2x2x6, donde el sujeto evalúa dos historias, a manera de dilemas morales, en relación con su propia manera de reflexionar sobre ellos, el grado de acuerdo a la resolución del dilema y el nivel de aceptación de los razonamientos correspondientes a los seis estadios kohlbergianos, en una escala diferenciada de -4 hasta +4.

*Medición.* El Índice C cuantifica la competencia del juicio moral. Este índice mide la consistencia de razonamiento del sujeto y se centra en la calidad de su razonamiento, donde la eficacia de la intervención se evaluó cuantificando el efecto absoluto del tamaño, mediante la diferencia entre las medias, inicial y final, del Índice C (Lind, 2011).

*Procedimiento de intervención.* La intervención se realizó mediante 6 sesiones de 90 minutos cada una, empleando el MDDK, el cual consta de 6 pasos: i) Presentación y reflexión individual del dilema; ii) Formación de pequeños grupos y discusión; iii) Debate plenario; iv) Discusión de contra-argumentos en pequeños grupos; v) Discusión plenaria, y vi) Retroalimentación y conclusión final (Lind, 2002; 2007).



## RESULTADOS

*Demostración de hipótesis 2.* La hipótesis de investigación no fue demostrada, pues el Índice C no se incrementó; por el contrario, se obtuvo un decremento. El grupo experimental de estudiantes obtuvo un valor inicial promedio del Índice C de 16,6 puntos sobre 100; después de la intervención, tal valor decreció a 13,6 puntos, lo que implica un efecto negativo del tamaño absoluto del Índice C de 3 puntos (Figura 1).

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Se demostró la hipótesis 1 de investigación, la influencia negativa del rol y del contexto burocrático sobre la competencia del juicio moral del individuo en comparación con el educativo y el de los trabajadores de la iniciativa privada. Lo anterior, a pesar de que los grupos investigados no fueron representativos de ninguna población y, por tanto, no se pueden generalizar los resultados de esta investigación. Complementariamente, se demostró, en una organización

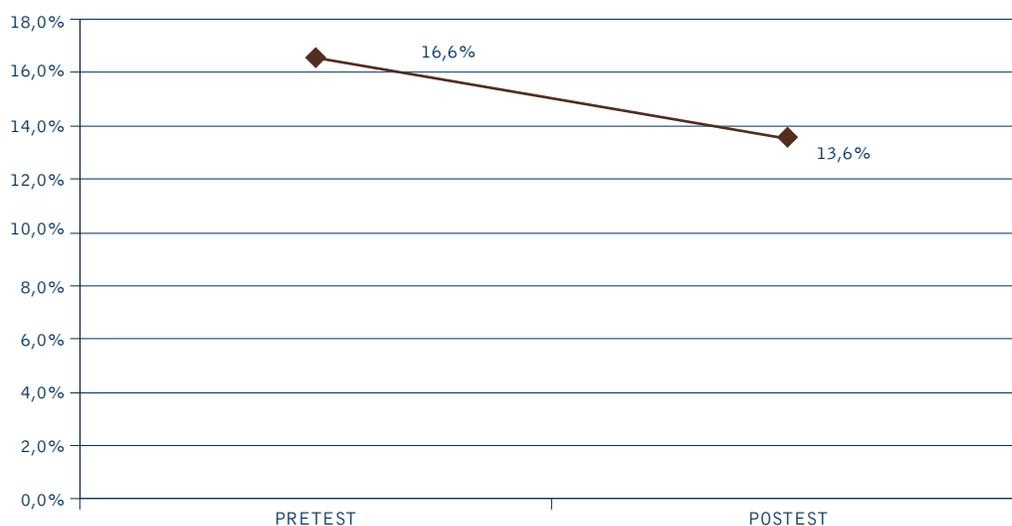
pública, el carácter contingente de la competencia del juicio moral, donde ésta depende de las oportunidades de rol y su contexto.

Una conclusión adicional, derivada de la hipótesis 2, es que los resultados de la investigación muestran que el MDDK por sí mismo no es eficaz, pues arroja resultados decrecientes en la competencia del juicio moral y contradice los resultados de este tipo de intervenciones en otros ámbitos realizados por Lind (2009a).

A la luz del segundo estudio, la intervención en un grupo de estudiantes, puede argüirse que la eficacia de intervención mediante el MDDK es limitada, al observar la necesidad de complementación a través de exposición y lectura teóricas. Sin embargo, con la disminución sí se observa parte de una deconstrucción cognitiva, lo que posibilita un aumento de la competencia del juicio moral, después de complementar el proceso de intervención en los participantes.

Los resultados de la presente investigación no lapidan absolutamente las intervenciones basadas en dilemas, como lo comentaba a finales de los años noventa Kohlberg sobre sus propios estudios con Blatt (Blatt y Kohlberg,

Figura 1. Efecto de la intervención en la competencia del juicio moral evaluado mediante el cambio del Índice C



Fuente: Resultados propios de la investigación.

1975) o los estudios más recientes realizados por Lind (2009a), sino la necesidad de complementar eficazmente el método de discusión de dilemas con el de lecturas y exposiciones teóricas (Cummings et al., 2004), en la intervención sobre la competencia del juicio moral, particularmente en el contexto mexicano.

## REFERENCIAS

Armon, C. (1998). Adult Moral Development, Experience and Education. *Journal of Moral Education*, 27(3), 345.

Barba, B. (2007). Experiencia y construcción personal de la moralidad, estudio de seis casos en Aguascalientes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1.209-1.239.

Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cummings, R.; Maddux, C.; Finn Maples, M. & Torres-Rivera, E. (2004). Principled Moral Reasoning of Students in education and Counseling: Assessment and intervention, *Change: Transformation in Education*, 7 (1), 17-30.

Desplaces, D.; Melchar, D.; Beauvais, Laura & Bosco, S. (2007). The Impact of Business Education on Moral Judgment Competence: An Empirical Study, *Journal of Business Ethics*, 74:73-87.

Haan, N.; Langer, J. & Kohlberg, L. (1976). Family patterns of moral reasoning, *Child Development*, 47(4), 1.204-1.206.

Kitwood, T. (1996). *La preocupación por los demás, una nueva Psicología de la conciencia y la moralidad*. (E. Álvarez Sáez, Trad.), Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10*

to 16. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, USA.

Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. In M.L. Hoffman, & L.W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research (Vol. 1, 381-431)*. New York, USA: Russell Sage Foundation.

Kohlberg, L. (1968a). Early education: A cognitive developmental view. *Child Development*, 39(4), 1013.

Kohlberg, L. (1968b). Private speech: Four studies and a review of theories. *Child Development*, 39(3), 691-736.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral* (A. Zubiaur Zárate, Trad.), Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Kohlberg, L. & Wasserman, E. (1980). The cognitive-developmental approach and the Practicing Counselor: An Opportunity for counselors to rethink their roles, *The Personnel And Guidance Journal*, May, 559-567.

Kohlberg, L., & Hersh, R. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59.

Langford, P. (1995). *Approaches to the Development of Moral Reasoning*, Hove UK: LEA.

Lawson, R. (1993). The new technology of new management in the personal social services. En Taylor-Gooby, P. & Lawson, R. (eds.), *Markets and Managers: New Issues in the Delivery of Welfare*, Buckingham: Open University Press.

Lind, G. (1999). *Una Introducción al Test de Juicio Moral (MJT)*, Constanz: Autor.

Lind, G. (2001). *Validity Study of the Mexican Version of the Moral Judgment Test, MJT*, University of Konstanz, FB Psychologie. Recuperado el 7 de abril de 2008 de: [www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm),

Lind, G. (2002). *Moral Dilemma Discussion Revisited -The Konstanz Method*. Manuscrito presentado en el meeting de la Association for Moral Education (AME) en Chicago, Nov. 7- 9.



- Lind, G. (2004). The meaning and measurement of moral judgment competence revisited – A dual-aspect model. En Fasko, D. & Willis, W. (eds.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education* (pp-185-220). Cresskill, NJ, USA: Hampton Press.
- Lind, G. (2004). The meaning and measurement of moral judgment competence revisited – A dual-aspect model. En Fasko, D. & Willis, W. (eds.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education* (pp-185-220). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse: Manual teórico práctico de la formación moral y democrática*. Trillas: México.
- Lind, G. (2008). *The Moral Judgment Test (MJT) 1977-2008 Spanish Version*, (Last revision of this text: January 12, 2008). University of Konstanz: FB Psychologie. Recuperado el 7 de abril de 2008, de: [www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm).
- Lind, G. (2009a). *Favorable Learning Environments for Moral Development – A Multiple Intervention Study With 3.000 Students in a Higher Education Context*. Paper presented at the annual conference of AERA, in San Diego, April 13-17.
- Lind, G. (2009b). Is morality a competence? Can it be taught? Ponencia presentada en Julio del 2009 en la conferencia *Can morality be taught? Is it a competence?*, Konstanz, Alemania.
- Lind, G. (2011). Promoviendo las competencias morales y democráticas: Expresarse y escuchar a otros. *Postconvencionales*, 3, 26-41.
- Lind, G., & Schillinger, M. (2007) *Development of a Third Dilemma for the Moral Judgment Test: Accountant's Dilemma*. Konstanz: Autor.
- Lind, G.; Hartmann, H. & Wakenhut, R. (1985). *Moral Development and the Social Environment*. Chicago: Precedent Publishing.
- Ordoñez, C.; Mejía, J. & Castellanos, S. (2006), Percepciones estudiantiles sobre el fraude académico: hallazgos y reflexiones pedagógicas, *Revista de Estudios Sociales*, 23, 37-44.
- Pérez, E. (1997). *Cognición y afecto en el desarrollo moral*. Valencia, España: Promolibro.
- Piaget, J. (1974), *El criterio moral del niño* (Nuria Vidal, trad.). Barcelona: Fontanella.
- Robles, V. (2009). Validación de un cuestionario sobre la competencia del juicio moral de los gerentes, en Hidalgo, México. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 112-120.
- Schillinger, M. (2006). *Learning environment and moral development: how university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German speaking countries*. Aachen: Shaker Verlag.
- Schläfli, A.,; Rest, J. & Thomas, S. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research*, 55, 319-352.
- Shenkir, W. (1990). A perspective from education: business ethics. *Management Accounting*, 72(12), 30-33.
- Treviño, L. & Youngblood, S. (1990). Bad Apples in Bad Barrels: A Causal Analysis of Ethical Decision-Making Behavior. *Journal of Applied Psychology* 75: 378-485.
- Treviño, L.; Butterfield, K. & McCabe, D. (1998). The Ethical Context in Organizations: Influence on Employee Attitudes and Behaviors. *Business Ethics Quarterly*, 8: 447-476.
- Walker, L. (1986). Cognitive processes in moral development. In G.L. Sapp (Ed.), *Handbook of moral development* (pp. 109-145). Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Wasel, W. (1994). *Simulation of moral judgment competence. [German: Simulation moralischer Urteilsfähigkeit.]*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Konstanz. Germany.