

## De Piaget a Kohlberg en la comprensión y evaluación del razonamiento y juicio moral

---

Susana Frisancho HIDALGO<sup>1</sup>

El comportamiento moral de los seres humanos, que tiene por un lado bases biológicas ligadas a las funciones adaptativas y a las necesidades de supervivencia de la especie (Braun, Le´veille´ y Guimond, 2008; Brosnan, 2011; Hauser, 2006; Damasio, 1994; Greene, Nystrom, Engell, Darley y Cohen, 2004; Narvaez, 2008), es también y por sobretodo un producto cultural desarrollado por nuestra pertenencia a un grupo social y por la experiencia socializadora dentro de ese grupo. Es en este proceso de socialización en el que se van construyendo las capacidades cognitivas y afectivas que nos van a permitir razonar, sentir y actuar moralmente.

En la actualidad, la psicología moral se ha convertido en un campo interdisciplinario (Haidt, 2007) que se nutre no solamente de los distintos enfoques y sistemas de la propia psicología, sino también de los conceptos, planteamientos, hallazgos y métodos de la filosofía, las neurociencias, la economía, la antropología, la sociología y la biología. Como consecuencia, la evaluación del desarrollo moral no escapa a esta diversidad. A partir del trabajo pionero de Jean Piaget, del que deriva el de otros investigadores cuyas teorías enfatizaron el rol del razonamiento en el juicio moral del adulto y el niño (Piaget, 1932; Kohlberg, 1963/2008; 1969; 1976, 1984a, 1984b; Turiel, 1983), en los últimos años las investigaciones en el campo del desarrollo moral se han extendido mucho, abarcando aspectos del desarrollo que tiempo atrás no se tomaban en consideración. Por ejemplo, además del razonamiento moral se investiga y evalúa actualmente la sensibilidad moral (Bebeau y Rest 1982; Bebeau, Rest y Yamoore, 1985; Jordan, 2007) y la identidad moral (Blasi, 1983, 1984, 1993, 2005; Blasi y Glodis 1995), por mencionar solo dos constructos quizá

---

<sup>1</sup> Profesora Principal del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Coordinadora del Grupo de Investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://orcid.org/0000-0002-5517-7597>. E-mail: [sfrisan@pucp.edu.pe](mailto:sfrisan@pucp.edu.pe)

poco conocidos, y se reconoce con mucha mayor claridad que antes el rol de las emociones en la moralidad (DeWaal, 2008; Eisenberg, 2000; Greene, 2011; Greene, Nystrom, Engell, Darley y Cohen, 2004; Greene, Sommerville, Nystrom, Darley y Cohen, 2001; Haidt, 2003; Prinz, 2006; Vélez y Ostrosky-Solís, 2006).

Esta diversidad tiene que ver con los fundamentos epistemológicos y los diferentes enfoques que se encuentran en el campo de la psicología moral. Por un lado, este alberga a posturas clásicas de base kantiana como las de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, las que han dominado la psicología moral durante muchos años y asumen que la moral es un proceso fundamentalmente racional. Por otro lado, se encuentran enfoques más recientes que intentan integrar lo propuesto por Piaget y Kohlberg con variables relativas al desarrollo de la identidad, planteando que los juicios y el razonamiento moral son parte constituyente del self y que lo pertinente es hablar de la personalidad moral (Walker, 2004) o de identidad moral (Blasi, 1984, 1993, 1995, 2004, 2005; Blasi y Glodis, 1995), o incluso propuestas mucho más radicales que rompen con el supuesto básico de la racionalidad y que plantean que cualquier juicio moral es una racionalización *ex post* de reacciones emocionales primarias frente a situaciones morales (Prinz 2006; Greene y Haidt 2002; Haidt 2001).

Por supuesto, dada la multiplicidad de enfoques epistemológicos, concepciones teóricas y metodologías de investigación existentes en el campo de la psicología moral, esta es un área en la que se dan debates y existen desacuerdos, ya sea sobre la definición del concepto mismo de moral que subyace a los diferentes programas de investigación, el peso que se le da a los factores cognitivos y a los afectivos en el proceso de desarrollo, el rol que la filosofía debe jugar –o no– en la investigación psicológica, o los retos del ingreso de las neurociencias y del método científico en general en el campo de la ética y la moral (Blair, 2007; Clarke, 2008; Greene, 2007; Kihlstrom, 2010; Killen y Smetana, 2007; Laden, 2010; Levy, 2006; Marks, 2010; Shweder, 2010; Turiel, 2010).



Sin embargo, nada de esto hubiera sido posible, pensamos, sin el trabajo original de Jean Piaget, que en 1932 publicó *El Juicio Moral en el Niño* y sentó las bases, partiendo de la epistemología de Kant, de la corriente clásica de desarrollo cognitivo, que asume el presupuesto de la racionalidad en el desarrollo de los juicios morales y entiende la moral como normas prescriptivas acerca de cómo las personas deben tratarse entre sí (Kant, 1785/1959). La formulación del imperativo categórico Kantiano (“Actúa de tal manera que aquello que hagas se convierta en una ley universal”) y en general la tradición deontológica de la ética orientó a los psicólogos del desarrollo al estudio de la emergencia, los orígenes, la estructura y la secuencia del desarrollo de la capacidad de comprensión de las normas morales de justicia, igualdad y equidad (Piaget, 1932) y de la manera en que las personas razonan cuando toman decisiones morales (Colby y Kohlberg, 1987a y 1987 b). Desde esta perspectiva, la moralidad, de naturaleza universalizable y definida en términos de justicia, bienestar y derechos, se distingue de las convenciones sociales, que son tradiciones o estándares de conductas particulares determinadas por los distintos grupos sociales.

En este marco, el razonamiento moral puede ser entendido como el proceso por el cual una persona determina la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto. Es decir, se trata de la capacidad de discernir lo justo de lo injusto, lo correcto de la que no lo es, lo bueno de lo malo. Es un ejercicio cognitivo en el que el sujeto organiza y jerarquiza sus valores y razona acerca de un tema moral, usualmente una situación de conflicto o dilema (por ejemplo, una situación en la que las acciones de la voluntad de una persona tienen el potencial para dañar o beneficiar a otros). Como producto del razonamiento se producen los juicios morales.

Para entender la importancia otorgada al razonamiento moral y el sentido que tiene evaluarlo, se debe aceptar el principio del fenomenismo, es decir, la idea de que la perspectiva fenomenológica del agente moral es crucial para determinar el estatus moral de su comportamiento. Esto significa que nadie

puede ser moral por casualidad, por encontrarse biológicamente programado para ello o por seguir ciegamente prescripciones sociales, sin estar motivado por un juicio moral explícito, pues el análisis conceptual y la crítica racional son características definitivas de cualquier acción, reacción o juicio que merezca llamarse moral (Kohlberg, 1987a). Desde esta perspectiva se asume que la argumentación racional es central para la psicología moral, y que los juicios que una persona elabora deben verse como significativos en función de los principios que asumen y la lógica argumentativa que sostienen, en lugar de ser considerados solamente como el reflejo o la expresión posterior de emociones irracionales, motivaciones inconscientes o fuerzas externas (Colby y Kohlberg, 1987a). En este sentido, una persona se convierte en un agente moral solamente cuando está en condiciones de elaborar juicios morales con pretensiones de objetividad y cuando rige sus acciones a partir de normas que reconoce como valiosas y que ha elegido seguir y respetar autónomamente. Aun cuando el comportamiento de una persona pueda en apariencia parecer bueno, lo que lo hace acreedor a esta calificación no es la conducta en sí misma sino las razones o justificaciones que se dan para ella, es decir, lo que el propio sujeto quiere significar al hacer juicios morales. Las teorías estructuralistas de Piaget y de Kohlberg asumen este principio.

### **El método clínico-crítico de Jean Piaget: la aproximación clásica y fundamental a la evaluación del juicio y el razonamiento moral**

Muchos autores se han interesado por el estudio de la moral de las personas, especialmente desde áreas como la filosofía o las ciencias sociales. Sin embargo, es Jean Piaget el primero en mostrar una aproximación evolutiva (ontogenética) que ofrece una exploración de la génesis de los juicios morales y los cambios por los que estos atraviesan a lo largo del curso del ciclo vital.

Es importante empezar señalando que en el modelo de Piaget existen dos hipótesis fundamentales: La primera es el interaccionismo, que asume que todo conocimiento viene, por mecanismos de asimilación y acomodación, de la interacción entre el sujeto y el objeto (entendido este último en su sentido más amplio). La segunda es el constructivismo, es decir, la idea de que todo conocimiento varía cualitativamente en función de las estructuras disponibles en el sujeto y el tipo de interacción que establece con el mundo, por lo que el conocimiento nunca es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano. El origen de este conocimiento es la acción, la que se transforma luego, por mecanismos de toma de conciencia, en una representación (Piaget 1981, 1979, 1947).

En su teoría de la inteligencia, Piaget (1999; Inhelder y Piaget 1985) asume que la esencia del comportamiento inteligente radica en las capacidades de razonamiento de los individuos, las que se definen en términos de operaciones mentales que tienen las propiedades matemáticas de los agrupamientos en general y la propiedad de reversibilidad en particular. Con esta forma de entender el comportamiento inteligente la teoría de Piaget es incompatible con la concepción psicométrica de la inteligencia y, como consecuencia, con el modelo tradicional de los tests. Este último se caracteriza principalmente por aceptar las ideas de Binet (1916; Binet y Simon 1914, 1916) y Spearman (1904, 1923): que la inteligencia se representa por el éxito académico y que el término inteligencia representa una capacidad general heredada, el factor g, que se va a manifestar en correlaciones positivas significativas entre todas las pruebas de inteligencia. Los tests derivados de esta tradición se ocupan de los resultados del trabajo intelectual, lo que desde el enfoque piagetano los limita porque no les permite observar el proceso de construcción del conocimiento, es decir, el cómo y el por qué se realiza el cambio de una respuesta equivocada a una más elaborada o correcta. Piaget busca una cosa distinta a los productos acabados o los resultados de la inteligencia. Lo importante para Piaget es capturar los mecanismos del desarrollo y estudiarlos en su génesis y por lo tanto, lo esencial es evaluar lo que está detrás del desempeño

observable, lo que subyace a lo aparente. Para Piaget, las pruebas psicométricas solo podían capturar lo superficial y aparente.

En contraste a la tradición psicométrica, la evaluación piagetana tiene como objetivo encontrar qué es la inteligencia y no apunta a cuantificarla. Piaget (1985) no está tan interesado en las diferencias individuales como en los patrones de razonamiento más universales que subyacen al desempeño de las personas. La teoría piagetiana da cuenta de los cambios cualitativos en el razonamiento humano desde el nacimiento, los que se asumen universales y derivan de un desarrollo gradual de las estructuras cognitivas básicas. Es por esto que Piaget se inclina por el método clínico, un método que permite que el sujeto piense libremente, no que responda a preguntas previamente determinadas en un manual.

El método Piagetano, entonces, responde a estos conceptos y a este marco epistemológico. Sin embargo, y lamentablemente, Piaget escribió muy poco sobre su método. Como afirma Parrat-Dayana (2003), solamente se refirió, y muy brevemente, a las técnicas empleadas (situación, material, preguntas) pero no a la manera de interrogar, de analizar los resultados o de interpretarlos. Mucho de lo que se sabe del método ha tenido que ser reconstruido a partir de la lectura de los minuciosos protocolos de las observaciones y experimentos realizados por Piaget o por su principal colaboradora, Bärbel Inhelder. No obstante, en la introducción al libro *La representación del mundo en el niño* (Piaget, 1926), titulada Los problemas y los métodos, Piaget sí presenta su postura sobre los métodos de evaluación y da algunas indicaciones fundamentales sobre el método clínico. Parte señalando que lo que él persigue conocer son aspectos muy íntimos del pensamiento infantil, por lo que se necesita de un método especial que no es sencillo de manejar y requiere de años de entrenamiento. Con este método, el método clínico, Piaget pretende superar las limitaciones e inconvenientes de la observación pura y de los tests estandarizados, y alcanzar las ventajas del método experimental aplicando procedimientos de entrevista clínica para estudiar la lógica del niño.

En este método el experimentador se deja orientar por las conductas originales del niño y se formula continuamente hipótesis sobre las características de las conductas cognitivas que observa, las que se verifican mediante la observación y el diálogo con el propio niño. El método recibe además el nombre de *crítico* (método clínico-crítico) porque el investigador no solamente espera que los momentos críticos o de crisis del pensamiento del niño aparezcan espontáneamente durante la evaluación sino que él mismo las provoca, intentando llevar al niño a la crisis a través de sus preguntas y contrasugestiones.

El método clínico permite al examinador mayor flexibilidad respecto a la administración y calificación que las pruebas psicométricas, las que tienen procedimientos y materiales estandarizados que deben usarse siempre del mismo modo. Desde un punto de vista piagetano, esto constituye una seria limitación, pues estandarizar las palabras o los materiales no estandariza el problema para el niño. Aunque parezca contradictorio, el hecho es que seguir inflexiblemente un manual y repetir rígidamente las mismas palabras casi va a garantizar una falta de estandarización. Como argumenta Clarizio (1982), el hacer contacto con el pensamiento del niño es lo que debe ser estándar, para lo cual se debe acomodar el proceso a la forma de pensamiento de cada niño en particular.

En 1932, con la publicación de su libro *El juicio moral en el niño*, Piaget aplica el método al campo moral. Piaget conceptualiza la moral como el respeto que el individuo va adquiriendo y desarrollando hacia los sistemas de reglas, por lo que, afirma, la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia esas reglas. Sin embargo, la aproximación piagetana a la moral no es únicamente cognitiva, pues involucra afectos y sentimientos morales que suponen conservación de valores y no solamente investimentos afectivos inestables o pasajeros. Piaget fue muy consciente de la relación entre inteligencia y afectividad; para él no existen estados afectivos sin elementos cognitivos, pero tampoco existen comportamientos que sean puramente cognitivos (Piaget, 1954).

En *El juicio moral en el niño*, Piaget utiliza dilemas (pequeñas historias que contienen un conflicto moral) para movilizar el raciocinio socio-moral del niño. Además, enriquece la experiencia puramente verbal y se dedica a observar también la acción espontánea del niño en sus juegos, especialmente el juego de canicas. El método es activo pues Piaget no se contenta con las primeras respuestas del niño, sino que le pide siempre un juicio y una argumentación o justificación. Por ejemplo, un par de historias usadas por Piaget (1932/1984, p. 103) en sus investigaciones es el siguiente:

- a) Alfred encuentra a un compañero que es muy pobre. Este le dice que aquel día no ha comido, porque en su casa no había nada que comer. Entonces Alfred entra en una panadería, pero como no tiene dinero, aprovecha un momento en que el panadero se vuelve de espaldas para robar un panecillo. Sale corriendo y le da este pan a su compañero.
- b) Henriette entra en unos almacenes. Ve sobre el mostrador una bonita cinta y piensa que le sentaría bien a su vestido. Cuando la vendedora vuelve la espalda, roba la cinta y sale rápidamente.

Para cada par de historias Piaget planteaba dos preguntas: 1) ¿son los dos niños igualmente culpables (igual de malos), o uno de ellos es más culpable que el otro? y 2) ¿Cuál de los dos es más malo y por qué?

Luego de asegurarse de que el niño ha comprendido las historias, cada una de estas preguntas da lugar a una conversación amplia, según las respuestas que da cada niño en particular. Sobre estas respuestas el investigador debe ir generando hipótesis que le permitan repreguntar y plantear al sujeto opiniones diferentes o contra-sugestiones. El método es crítico porque el investigador no acepta de primera mano las afirmaciones del sujeto, sino que las cuestiona con la finalidad de ir más allá de lo que este verbaliza y captar la actividad lógica profunda, es decir, la estructura de pensamiento que revela su nivel de desarrollo. Las hipótesis son inferidas y generadas a partir de los hechos, de lo que los niños van verbalizando durante la entrevista, lo que permite dar a esta un sentido que no es aleatorio y prescindir de un manual

previamente determinado. Esto es viable porque las preguntas e hipótesis que se van planteando durante el proceso de evaluación responden a la teoría de Piaget, la que tiene un modelo operatorio sólido y fuerte. Sin un conocimiento profundo de la teoría piagetana la generación de hipótesis interesantes y de repreguntas y contra-sugestiones adecuadas no resulta posible.

De la teoría de Piaget se deriva la de Lawrence Kohlberg, cuyo modelo teórico para la evaluación del razonamiento moral presentamos a continuación.

### **La aproximación de Lawrence Kohlberg**

Siguiendo los planteamientos generales de Piaget, Kohlberg fue pionero en el estudio psicológico del desarrollo moral y en sus aplicaciones educativas.

Mientras hacía sus estudios graduados en la Universidad de Chicago, en 1958, Kohlberg se encontró con *The moral judgment of the child*, de Jean Piaget. Identificado con la epistemología piagetana, para su tesis doctoral decidió entrevistar a niños y adolescentes acerca de sus ideas sobre la moral, realizando así su muy conocida investigación inicial sobre el desarrollo de los estadios del razonamiento moral. La esencia de este trabajo fue la identificación de la secuencia de estadios de comprensión de la justicia con la que demostró que a medida en que las personas van complejizando su estructura cognitiva (en el sentido de Piaget) también van construyendo formas de entender la moral más complejas y filosóficamente más adecuadas por ser cada vez más universalizables.

En relación a su concepción de la moral, si bien Kohlberg (1984a, 1984b) recibe influencias de autores diversos tales como Sócrates, Platón, Piaget, G.H. Mead, Rawls, Baldwin, Hare, Durkheim, Kant y Dewey, puede decirse que, en general, sigue la tradición Kantiana y asume como central en la experiencia moral el principio de justicia, el que no entiende como una regla de acción concreta sino como un principio moral fundamental. La esencia de este principio la encuentra Kohlberg en la

distribución de deberes y derechos regulados por conceptos de igualdad, equidad y reciprocidad.

Kohlberg estaba convencido de que la psicología moral necesitaba de una epistemología adecuada, la que él consideraba debía ser constructivista. Además, decía, los psicólogos habían estado ciegos a la epistemología y habían fallado en reconocer que el concepto de moral es un concepto filosófico y no comportamental (Kohlberg, 1984a), lo que había dificultado el avance de la psicología moral como un área científica y válida de la psicología. En esta línea, si algo caracteriza al trabajo de Kohlberg es el haber articulado explícitamente la necesidad de la filosofía para la psicología moral. Aunque nunca pensó que los juicios morales fueran meras aplicaciones del nivel intelectual de la persona a problemas morales, Kohlberg sí asume que el desarrollo del juicio moral involucra al desarrollo cognitivo, es decir, que este último es condición necesaria, aunque no suficiente, para el primero. En este sentido, Kohlberg (1984b) priorizó el componente cognitivo del desarrollo moral y se interesó en el estudio del razonamiento moral; su teoría asume la primacía de la cognición y define el acto moral como un acto que surge de un proceso de razonamiento y juicio moral basado en los principios de justicia, los que se consideran la mejor manera de resolver conflictos. Entendiendo que hay una serie de procesos cognitivos lógicos y racionales que subyacen a la toma de decisiones morales, el intento de Kohlberg fue describir estos procesos y explicar el cómo y el porqué de su desarrollo y funcionamiento.

Siguiendo la tradición piagetana contraria al uso de tests, para Kohlberg los mejores instrumentos son también los de producción espontánea, los que permiten capturar la evolución cualitativa del razonamiento y el juicio moral. A pesar de reconocer que estos test presentan ciertas desventajas que pueden minimizarse mediante instrumentos objetivos (probabilidad de sesgos al entrevistar y al calificar, dificultades de comparación intersujetos, largo tiempo de aplicación y calificación y probable situación ventajosa para aquellas personas con mejor manejo del lenguaje), estos últimos siguen siendo

inadecuados pues en este tipo de pruebas se pierde de vista el real sentido de la evaluación, ya que las reacciones del sujeto están focalizadas en el contenido de las respuestas, el cual se relaciona luego con la estructura, más no en la estructura misma. Además, siempre es más fácil reconocer un argumento cuando se lee que producirlo espontáneamente, y en este sentido para evaluar el razonamiento moral siempre una entrevista bien realizada será un instrumento más fino y realista que una prueba de lápiz y papel que solo pida reconocer y/o secuenciar jerárquicamente argumentaciones ya dadas.

Con esto en mente, Kohlberg utiliza historias breves o dilemas para evaluar el juicio y razonamiento moral, y privilegia los dilemas hipotéticos por sobre los reales al considerar que los primeros tienen como ventaja evitar la interferencia de pre-conceptos. Debido a que Kohlberg conceptualiza el estadio moral como una estructura holística, asume que los resultados de los sujetos no deberían mostrar variación al ser estos evaluados con instrumentos diferentes o con distintos tipos de dilemas.

El instrumento original de Kohlberg es una entrevista llamada entrevista del juicio moral o MJJ por sus siglas en inglés (*The Moral Judgment Interview*, Colby y Kohlberg 1987a). Se trata de un instrumento con fuerte base teórica que evalúa la posición de la persona en la secuencia de estadios de desarrollo moral de Kohlberg<sup>2</sup>. Ofrece un método estandarizado para evaluar el nivel de desarrollo de los juicios morales que usan las personas para resolver dilemas morales hipotéticos. The MJJ

<sup>2</sup> La teoría de estadios de Kohlberg representa tres niveles amplios de juicio moral con dos estadios en cada nivel, lo que hace un total de seis estadios. En el nivel pre-convencional la concepción del niño de lo moralmente correcto es aun egocéntrica. Inicialmente (estadio 1), la moral está orientada hacia la obediencia a la autoridad y la evitación del castigo; más adelante (estadio 2) se orienta por un sistema de propósitos e intercambios instrumentales. En el nivel convencional la persona asume la perspectiva de ser un “miembro de la sociedad.” Esto está inicialmente orientado hacia el cumplimiento de las expectativas interpersonales y las relaciones (estadio 3), y luego hacia una preocupación por el bienestar de la sociedad y el mantenimiento del orden social (estadio 4). En el nivel post-convencional, que se considera el más alto y se llama también “nivel de principios,” la persona es capaz de asumir una perspectiva “anterior a la sociedad” y juzgar las situaciones morales en términos de los contratos sociales y los derechos (estadio 5); el estadio 6 trae un compromiso con principios universales y el reconocimiento de que los seres humanos son fines en sí mismos y deben ser tratados como tales.

consiste en una entrevista semi estructurada que usualmente toma de 45 minutos a 1 hora, y que tiene tres formas paralelas, las formas A, B y C. Cada una de estas formas incluye tres historias o dilemas que contienen un conflicto entre dos temas morales. Durante la entrevista, se les pide a las personas resolver estos dilemas; cada entrevista debe incluir los tres dilemas de cualquiera de las formas. A cada dilema le sigue un conjunto de preguntas abiertas diseñadas para permitir que la persona revele la estructura lógica y la organización de sus respuestas. Un ejemplo muy conocido del tipo de dilema utilizado por Kohlberg en sus investigaciones es el llamado dilema de Heinz, que muestra un conflicto entre la vida y la ley:

*En Europa una mujer estaba a punto de morir de una forma especial de cáncer. Según los doctores, existía un medicamento que la podía salvar. Se trataba de una forma de "radio" que un farmacéutico de la ciudad había descubierto recientemente. El medicamento era muy caro de producir, pero el farmacéutico aumentaba dos veces más el costo de hacerlo. Pagaba doscientos dólares por el "radio", pero obligaba a pagar dos mil dólares por una pequeña dosis del medicamento. El marido de la mujer enferma, Heinz, recurrió a todo el mundo para conseguir el dinero que le hacía falta, pero sólo pudo recoger unos mil dólares, es decir, la mitad de lo que costaba. Le dijo al farmacéutico que su mujer se moría, le pidió que le vendiese el medicamento más barato o le permitiese pagar más adelante. Pero el farmacéutico le dijo: - No, yo he descubierto el medicamento y quiero sacar dinero de ello. De esta forma, Heinz se desesperó y empezó a pensar en entrar en el almacén del farmacéutico y robar el medicamento para su mujer. ¿Debería Heinz robar el medicamento? (Colby y Kohlberg 1987a).*

La manera de puntuar esta entrevista es compleja y requiere de gran dominio teórico y de mucho entrenamiento para lograr familiaridad con la lógica que subyace a la entrevista y a la manera de codificarla. Como afirma Rest (1988), lo cual ha sido corroborado por la autora de este capítulo en su experiencia de trabajo con esta prueba, el manual del MJI puede resultar



intimidante por ser largo y complejo, teóricamente muy sólido y extremadamente detallado en términos metodológicos, y por su capacidad de articular al mismo tiempo criterios psicológicos y filosóficos. En efecto, el manual del MJI, que fue el resultado de dos décadas de trabajo, ofrece criterios complejos y poco intuitivos para diferentes aspectos involucrados en la entrevista: 1) describe procedimientos para recolectar información individual que al mismo tiempo representa a la persona particular pero es comparable entre distintos individuos; 2) lidia con los problemas de las respuestas verbales espontáneas (diferencias en verbosidad, en atención, repeticiones, falsos comienzos y cambios de ideas); 3) distingue contenido de estructura de modo que el codificador sabe a qué debe atender y qué debe dejar de lado; 4) formula categorías de argumentación moral que son defensibles filosóficamente y que están relacionadas con la filosofía moral; 5) demuestra altas tasas de confiabilidad del puntuador al usar dichas categorías; 6) relaciona teóricamente las diferentes categorías de puntuación que se asignan a un estadio en una definición coherente de cada estadio; 7) combina la información proveniente de la puntuación de varias respuestas de distintas historias en una caracterización general del nivel de desarrollo del individuo; 8) define cada estadio de tal manera que puede afirmarse que cada uno es superior y más avanzado que el anterior; 9) produce data usando el sistema de codificación de manera tal que muestra patrones de cambio graduales relacionados a la edad y el nivel educativo en los datos transversales y correlaciones positivas con los indicadores usuales de desarrollo cognitivo, y 10) produce datos longitudinales que muestran una secuencia invariable de progresión que no salta ningún estadio ni permite el retroceso (Rest, 1988).

Desde 1958, año en el que Kohlberg empieza a usar la entrevista, esta ha sufrido grandes cambios debido a la continua evolución de la manera de definir los estadios del juicio moral en la propia teoría, lo que ha afectado la

metodología de evaluación, la unidad de análisis y la manera de puntuar los datos obtenidos. Esta última ha atravesado diferentes etapas, desde la medición de “tipos ideales” de juicio moral a través de diferentes modalidades de análisis de contenido con distintas unidades de análisis hasta la calificación de las historias de manera global y estructural y luego de manera standard (Colby y Kohlberg, 1987a). Fue justamente debido a las dificultades de confiabilidad y validez que experimentaba el instrumento en sus etapas iniciales que este se fue reajustando y afinando tanto en sus bases conceptuales como es sus procedimientos de puntuación, hasta llegar a la versión final del sistema de calificación que se reporta en los manuales (Colby y Kohlberg, 1987a, 1987b). Al calificar la entrevista, se obtiene un puntaje general que es una medida continua de la madurez moral, y un puntaje que refleja el estadio de juicio moral en el que se ubica la persona (weighted average score, WAS). La entrevista permite además tener data acerca de los procesos de transición (por ejemplo, estadio 2, 2/3, 3, 3/4, 4, 4/5). Con el objetivo de obtener material que pueda calificarse, la entrevista contiene diferentes tipos de preguntas. Por ejemplo, para el dilema de Heinz, las preguntas 1-7 son preguntas generales que pueden responderse con respecto a cualquiera de los temas del conflicto (vida o ley) o que apuntan al tema de la vida. Las preguntas 8-9 se focalizan en el tema de la ley. Hay otras preguntas especiales que están diseñadas para revelar el tipo y el estadio de juicio moral. Otras preguntas están diseñadas para elicitación de información sobre la teoría ética del sujeto, o metaética. Estas preguntas no se puntúan, y solamente se administran si se desea tener material sobre el pensamiento metaético.

Colby y Kohlberg (1987a) señalan que la forma más apropiada de validez del MJJ es la validez de constructo y no la validez referida a un criterio externo. Los dos criterios más importantes de la validez de constructo del instrumento corresponden a las dos ideas centrales del constructo de estadio: la invarianza de la secuencia de estadios y la globalidad estructural o consistencia interna de cada estadio. En su versión final, el

MJI (Colby y Kohlberg 1987b) presenta un esquema de calificación para analizar los datos altamente confiable y con validez de contenido. Se realizaron análisis de confiabilidad test - retest para el esquema de calificación, con 43 personas usando la forma A, 31 personas con la forma B, y 10 personas con ambas formas A y B. Los sujetos tenían un rango de edad de 8 a 28 años; la mitad eran hombres y la mitad mujeres. La correlación test-retest entre la primera y la segunda aplicación (que ocurrió en un rango de entre 3 y 6 semanas) para las formas A y B estuvo en los picos más altos de 0.90s usando los datos del estudio longitudinal original de Kohlberg (Colby y Kohlberg, 1987a). También se obtuvo confiabilidad de puntuadores; el porcentaje de acuerdo para la confiabilidad del puntuador para las formas A, B y C tuvo un rango de 88% a 100% para el acuerdo dentro de un tercio de estadio, de 75% a 88% para acuerdo completo basado en la escala de nueve puntos, y de 53% a 63% usando la escala de trece puntos<sup>3</sup>. La correlación de la forma A en el test-retest, para los evaluadores 1 y 2, fue de .98 (Colby y Kohlberg, 1987a), siendo de .96 para la forma B y de .92 para la forma C.

### **¿En qué se diferencia el modelo de Piaget de la evaluación del juicio moral con cuestionarios estandarizados?**

Piaget, y también Kohlberg, piensan que solamente a través de una entrevista cualitativa se puede obtener información confiable acerca de la estructura y forma de los juicios morales de las personas. Los dos estarían en desacuerdo con autores como James Rest, creador del *Defining Issues Test* (DIT) (Rest, 1979), o Georg Lind, autor del *Moral Judgment Test* o MJT (Lind, 2006), quienes asumen que los autorreportes y las entrevistas tienen limitaciones para evaluar el razonamiento moral porque estos procesos no son siempre conscientes y están más allá de la capacidad del sujeto para verbalizarlos. Además, Rest y Lind encuentran ventajas en que, a diferencia de las entrevistas clínicas y/o cualitativas, en las que el entrevistador debe ser altamente calificado, las pruebas objetivas no requieran de un evaluador entrenado. Como sabemos, la entrevista clínica-crítica de Jean Piaget es una entrevista semi estructurada

---

<sup>3</sup> Los puntos se refiere a los niveles que se pueden detectar en la progresión en los estadios del juicio moral (por ejemplo: estadio 1, ½, 2, 2/3, etc.)

con preguntas que se adaptan a cada niño. No tiene manual y, por lo tanto, requiere de un entrevistador altamente entrenado. Del mismo modo, la evaluación de Kohlberg utiliza una entrevista semi-estructurada, cuyas preguntas se van adaptando a cada individuo, y requiere también de un entrevistador altamente calificado. A diferencia de estos métodos tradicionales, pruebas como el DIT o el MJT presentan dilemas a partir de los cuales se ofrecen afirmaciones que la persona debe seleccionar, siendo de esta manera instrumentos objetivos de reconocimiento, y no herramientas que pidan a la persona elaborar juicios.

En la actualidad, son pocos los investigadores que utilizan el método clínico crítico piagetiano o la prueba original de Kohlberg para evaluar el razonamiento moral. Una pregunta que surge, entonces, es si el paso de una tradición como la piagetana, que confía exclusivamente en el método clínico crítico, a una que utiliza pruebas objetivas, cuantifica el razonamiento moral y produce un índice para calificarlo, representa un avance en el campo de la psicología moral, o es más bien una desviación o retroceso. Por ejemplo, Thoma (2002) mantiene que la aproximación de Rest supera las limitaciones del uso de la entrevista de juicio moral de Kohlberg (que, como se ha visto, es larga y de uso complejo) al adoptar la noción de esquema en el desarrollo moral, y el propio Lind (2020) afirma que el MJT es superior a otros instrumentos dado que tiene una aproximación dual (cognitiva y afectiva) y evalúa la competencia moral. Sin embargo, desde una perspectiva piagetiana la principal debilidad de estos intentos reside en que pierden flexibilidad e individualidad y que son incapaces de seguir el proceso de razonamiento particular de cada individuo. Justamente, lo que diferencia a la aproximación piagetana y constituye quizá una de sus principales contribuciones es el proveer de un marco teórico sobre el desarrollo humano del cual deriva una aproximación procedimental para su evaluación –el método clínico crítico- caracterizada por su flexibilidad, lo que la hace estar en las antítesis del énfasis tradicional en la objetividad, estandarización y

cuantificación de la mayoría de test psicológicos. El propio Kohlberg se divertía al comparar al proyecto de investigación del equipo creador del DIT con la alquimia (en el sentido del alquimista que en la edad media soñaba con transmutar metales base en oro), pues encontraba semejanzas entre esta actividad y el intento de derivar una medida de juicio moral de un test objetivo. Para Kohlberg, desde su tradición fuertemente estructural y piagetana, obtener puntajes evolutivos simplemente pidiendo a los participantes ordenar o marcar afirmaciones en una prueba objetiva era casi como si se quisiera convertir el plomo en oro (Rest, Thoma, Narvaez y Bebeau, 1997).

Por supuesto, la elección de uno u otro instrumento se hace en base a un sinnúmero de factores. Si se tiene tiempo y suficiente formación teórica y metodológica como para embarcarse en la tarea, se debería optar por la aproximación de Piaget o por la Kohlberg, las que, pensamos, siempre serán más enriquecedoras que cualquier aplicación de un test. Si por el contrario no se dispone de tiempo, se desean muestras muy grandes, y/o el evaluador no está suficientemente familiarizado con la teoría como para generar hipótesis de trabajo y establecer repreguntas y contrasugestiones durante el proceso de evaluación, será mejor privilegiar una prueba objetiva. Lo importante es saber por qué se elige una u otra y qué se gana y se pierde con cada una de ellas.

## Referencias

Bebeau, M.J., y Rest, J.R. (1982). *The dental ethical sensitivity test*. Center for the Study of Ethical Development, University of Minnesota.

Bebeau, M.J., Rest, J.R., y Yamoore, C.M. (1985). Measuring dental students' ethical sensitivity. *Journal of Dental Education*, 49(4), 225-235.

Binet, A. (1916). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. En E. S. Kite, *The development of intelligence in children*. Vineland, NJ: Publications of the Training School at Vineland. (Originalmente publicado en 1905 en *L'Année Psychologique*, 12, 191-244.)



Binet, A. y Simon, T. (1914). A Method of Measuring the Development of the Intelligence of Young Children. *The American Journal of Nursing*, 14, 11, 1033 -1034

Binet, A. y Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore: Williams y Wilkins.

Blair, J. (2007) The Biology of Morality: Neuroscientists respond to Killen and Smetana. *Human Development*, Letters to the Editor: October 9, 2-4

Blasi, A. (2005). Moral character: a psychological approach. En Lapsley, D. K. *Character Psychology and character education*. Indiana: University of Notre Dame.

Blasi, A. (2004). Moral functioning: Moral understanding and personality. In D. K. Lapsley y D. Narvaez (Eds.). *Moral development, self, and identity* (pp. 335–347). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Blasi, A. (1999). Emotions and moral motivation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29, 1-19

Blasi, A. (1995). Moral understanding and the moral personality: The process of moral integration. In W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.). *Moral development: An introduction* (pp. 229–253). Boston, MA: Allyn y Bacon.

Blasi, A. (1993). The development of identity. Some implications of moral functioning. In Noam, G.G. y Wren, T. E. (Eds.). *The moral self*. Cambridge: The MIT Press, 99-122

Blasi, A. (1984). Moral identity: its role in moral functioning. En Kurtines, W. y Gewirtz, J. (Eds.). *Morality, moral behavior, and moral development..* New York: John Wiley y sons, 128-139

Blasi, A. (1983) Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210

Blasi, A. y Glodis, K. (1995). The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject. *Developmental Review*, 15, 404-433.

Braun, C. M. J.; Le´veille´, C. y Guimond, A. (2008). An orbitofrontostriatopallidal pathway for morality: Evidence from postlesion antisocial and obsessive-compulsive disorder. *Cognitive Neuropsychiatry*, 13, 4, 296 - 337

Brosnan, S. (2011). An evolutionary perspective on morality. *Journal of Economic Behavior y Organization*, 77, 1, 23-30

Clarizio, H. F (1982) Piagetian Assessment measures revisited: Issues and applications. *Psychology in the Schools*, Vol. 19, p. 421-430

Clarke, S. (2008). SIM and the City: Rationalism in Psychology and Philosophy and Haidt's Account of Moral Judgment. *Philosophical Psychology*, 21, 6, 799–820

Colby, A. y Kohlberg, L. (1987a). *The measurement of moral judgment: Vol. 1. Theoretical foundations and research validation*. New York: Cambridge University Press.

Colby, A. y Kohlberg, L. (1987b). *The measurement of moral judgment: Vol. 2. Standard issue scoring manual*. New York: Cambridge University Press.

Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes*. Barcelona: Andre's Bello.

DeWaal, F. (2008). Putting the Altruism Back into Altruism: The Evolution of Empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, 279-300.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51:665–697

Greene, J. (2011). *Emotion Review*, 3, 3, 1–3.

Greene J. D. (2007) The Biology of Morality: Neuroscientists respond to Killen and Smetana. *Human Development*, Letters to the Editor: October 9, 1-2

Greene, J. D., Nystrom, L.E., Engell, A.D., Darley, J.M. y Cohen, J.D. (2004). The neural bases of cognitive conflict and control in moral judgment. *Neuron*, Vol. 44, 389-400.

Greene, J. D. y Haidt, J. (2002). How and where does moral judgment work? *Trends in Cognitive Sciences* 6, 12, 517–523.

Greene, J.D., Sommerville, R.B., Nystrom, L.E., Darley, J.M., y Cohen, J.D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science*, 293, 2105–2107.

Haidt, J. (2007). *The new synthesis in moral psychology*. *Science*, 316, 998–1002.

Haidt, J. (2003). *The moral emotions*. En R. J. Davidson, K. R. Scherer y H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences*. Oxford: Oxford University Press.

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108, 814–834.

Hauser, M. (2006). *Moral minds*. New York: Harper Collins.

Inhelder, B, y Piaget, J. (1955/1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Buenos Aires: Paidós.

Jordan, J. (2007). Taking the First Step Toward a Moral Action: A Review of Moral Sensitivity Measurement Across Domains. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 3, 323–359

Kant, I. (1785/1959). *Foundations of the metaphysics of morals*. New York: Bobbs-Merrill.

Kihlstrom J.F. (2010). Does Emotion Rule Cognition? Letters to the editor, *Human Development*, 53, 1–3

Killen, M. y Smetana, J. (2007). The Biology of Morality: Human Development and Moral Neuroscience. *Human Development*, 50, 241–243

Kohlberg, L. (1963/2008). The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order. I. Sequence in the Development of Moral Thought. *Human Development*, 51, 8–20. Reimpresión de *Vita Humana* 1963, 6, 11–33.

Kohlberg, L. (1969). *Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization*. En D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347–480). Chicago: Rand McNally.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. In: T. Lickona (Ed.). *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*, pp. 31-53. New York: Holt, Rinehart and Winston

Kohlberg, L. (1984a). *Essays on moral development. Vol 1: The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper and Row.

Kohlberg, L. (1984b). *Essays on moral development. Vol 2: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.

Laden, A. (2010). Reasoning: It's Not All in the Head. Letters to the editor, *Human Development*, 53, 3–6

Levy, N. (2006). Cognitive Scientific Challenges to Morality. *Philosophical Psychology*, 19, 5, 567–587

Lind, G. (2006). Effective Moral Education: The Konstanz Method Dilemma Discussion. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 189-196

Lind, G. (2020). *Moral Judgment Test*. Recuperado el 11 de Marzo de 2020 de: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.htm#DIT>

- Marks, J. H. 2010. A neuroskeptic's guide to neuroethics and national security. *AJOB Neuroscience* 1, 2, 4–12.
- Narvaez, D. (2008). Triune Ethics: The Neurobiological Roots of Our Multiple Moralities. *New ideas in Psychology*, 26, 95-119
- Parrat-Dayán, S. (2003). Piaget: 1925-1940. Metodología y psicología funcional. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, 3, 7, 19 -34. Recuperado el 14 de Marzo de 2012 de <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/64/363>
- Piaget, J. (1950/1979). *Introducción a la epistemología genética* (tomos I, II y III). Buenos Aires: Paidós
- Piaget, J. (1974/1981). *La toma de conciencia*. Madrid: Morata
- Piaget J. (1932/1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca
- Piaget, J. (1947/1999). *Psicología de la inteligencia*. Madrid: Psique
- Piaget, J. (1926/2001). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata
- Piaget, J. (1954/2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique
- Prinz, J. (2006). The emotional basis of moral judgments. *Philosophical Explorations*, Vol. 9, No. 1, 29-43
- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J. (1988). Book Review. The measurement of moral judgment. *Social Science Quarterly*, 69, 3, 773-774
- Rest, J.; Thoma, S. J.; Narvaez, D. Y Bebeau, M. J. (1997). Alchemy and Beyond: Indexing the Defining Issues Test. *Journal of Educational Psychology*, 89, 3, 498-507
- Shweder, R. A. (2010). Hasty Feelings and a Few Thoughts Concerning Turiel's Lament. Letters to the editor, *Human Development*, 53, 7–11
- Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spearman, C. (1923). *The nature of 'intelligence' and the principles of cognition*. London: Macmillan.
- Thoma, S. J. (2002). An overview of the Minnesota approach to research in moral development. *Journal of Moral Development*, 31, 3, 225-245

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Turiel, E. (2010). Snap judgment? Not so fast: Thought, reasoning, and choice as psychological realities. *Human Development*, 53, 105–109

Vélez, A.E. y Ostrosky-Solís, F. (2006). From morality to moral emotions. *International Journal of Psychology*, 41, 5, 348–354

Walker, L. J. 2004. Progress and prospects in the psychology of moral development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 4, 546–557.