

Evaluación de la validez del Test de Competencia Moral utilizando datos del proceso de respuesta obtenidos de entrevistas cognitivas



Manuel Lavados

Coordinador de Orientación Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.

Edgar Valencia

Profesor Asistente. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

30 de diciembre del 2024

Santiago de Chile



INTRODUCCIÓN

El desarrollo de una medida válida y confiable para medir la capacidad de juzgar y actuar éticamente es una necesidad creciente en educación superior, que reconoce la relevancia de la ética para el buen desempeño profesional en áreas como las de la salud (Anderson et al., 2022; Desai y Kapadia, 2022; Fino et al., 2020; Talman et al., 2018; Kangasniemi et al., 2015; Lin et al., 2012), las pedagogías (Rothuizen, 2022; MacGill, 2016; Mesa y Chinga, 2016; Velásquez et al., 2013; Cortina, 2013; Tedesco, 2011; Wanjiru, 2007; Delors, 1997; Barba, 2005; Martínez y Esteban, 2005; Morin, 2001), la administración y negocios (Xu y Smyth, 2023; Crane et al., 2019; Tormo-Carbó et al., 2018; Floyd et al., 2013; Cragg, 1997), la ingeniería y las ciencias aplicadas (Martin et al., 2021a; Taebi et al., 2019; Nair y Bulleit, 2019), y para habilidades transversales como el liderazgo (Zhu et al., 2019; Anderson y Sun, 2017; Ko et al., 2017; Brown y Treviño, 2006) y la investigación y la innovación (Bryden y Gezelius, 2017; Reijers et al., 2017; Kalichman, 2014; Fontrodrona, 2013). Además, la posibilidad de tomar decisiones basadas en evidencias cobra especial relevancia en esta área, si se toman en cuenta los desafíos que el logro del aprendizaje ético en las universidades aún debe enfrentar: falta de claridad en los objetivos de aprendizaje más relevantes, en las metodologías de enseñanza y de evaluación (Martin et al., 2021b; Fino et al., 2020), necesidad de mayor y mejor evidencia de la efectividad de los programas de formación ética y de sus diversos componentes (Mulhearn et al., 2017; Watts et al., 2017; Tormo-Carbó et al., 2016; Mumford et al., 2015; May y Luth, 2013).

El Test de Competencia Moral (MCT) parece ser un instrumento adecuado para este fin. Previamente conocido como Test de Juicio Moral, fue creado en 1976 por el investigador alemán Geog Lind con la intención de ayudar a la eficacia de los métodos y sistemas educativos en el fomento de la competencia moral, definida como la habilidad de resolver problemas y conflictos sobre la base de principios morales y a través del pensamiento y la discusión, antes que a través de la violencia, el engaño y el poder (Lind; 2017; Lind, 2008). Se ha utilizado el para medir la capacidad de razonamiento moral en diversas investigaciones (Madeira et al., 2021; Nowak et al., 2021; Friedrich et al., 2017; Mesa y Chinga, 2016; Feitosa et al., 2013; Mouratidou et al., 2007; Slovácková, 2007; Comunian, 2006; Lerkiatbundit et al., 2006; Schillinger, 2006).

El principal índice que arroja la interpretación de los resultados del test, el Índice de Competencia Moral (índice C), pretende ser una medida de la capacidad de una persona de juzgar

los argumentos de otros con relación a los estándares morales que ellos han aceptado como válidos para ellos (Lind, 2008). Los individuos con altos índices de competencia moral serían capaces de calificar argumentos acerca de la decisión de otro en función de la calidad moral de estos, y no simplemente en función de otros criterios como el nivel de acuerdo con su opinión personal. Así, un individuo moralmente competente debería ser capaz de discernir entre razones moralmente válidas para ayudar a otros, como el sentido de obligación moral, de otras ajenas a la motivación moral, como los deseos de dominación, la presión social y la esperanza de gratificaciones, entre otras (Lind, 2008).

Para evaluar la validez de una interpretación propuesta de los puntajes de un test para un uso en particular, la literatura distingue cuatro clases o fuentes de evidencia: el contenido del test, su estructura interna, las relaciones con otras variables y los procesos de respuesta (AERA, 2018). En el caso del MCT, se ha examinado la relación entre el índice C y otras variables como el género (Nowak et al., 2021; Feitosa et al., 2013; Lind, 2008; Bell, 1998; Lind et al., 1987), el nivel educativo (Biggs y Colesante, 2015), la psicopatía (Gay et al., 2018), la empatía (Madeira et al., 2021), actitudes, orientaciones políticas y religiosas e ideologías éticas (Trups-Kalne et al., 2017; Biggs y Colesante 2015; Ishida, 2006; Bell, 1998; Lind et al., 1985), variables pertenecientes a otros constructos del dominio moral y medidas por otras escalas como el DIT (Popoveniuc, 2021; Gay et al. 2018; Trups-Kalne et al., 2017; Ishida, 2006; Rest et al., 1997). También se ha reportado la consistencia interna del índice C (.71 en Gay et al., 2018; .90 en Lerkiatbundit et al., 2006;). Biggs y Colesante (2015) realizaron un análisis del contenido del MCT para examinar la legibilidad de los ítems y evaluar la equivalencia de los argumentos a favor y en contra y la de ambos dilemas.

Así, en nuestra revisión bibliográfica, no hemos encontrado evidencias de validez basada en los procesos de respuesta. Esta ausencia de investigaciones acerca de los procesos de respuesta significa que el proceso de validación del MCT aún no ha comenzado a verificar el cumplimiento de los supuestos cognitivos del test. En efecto, todo ítem, pregunta o reactivo de una prueba debe producir una serie determinada de procesos cognitivos, para que el resultado de la respuesta pueda interpretarse válidamente como el efecto de la presencia o ausencia del constructo que se pretende medir.

Ahora bien, en nuestra revisión bibliográfica, no hemos encontrado evidencias de validez basada en los procesos de respuesta. En efecto, para evaluar la validez de una interpretación propuesta de los puntajes de un test para un uso en particular, la literatura distingue cuatro clases

o fuentes de evidencia: el contenido del test, su estructura interna, las relaciones con otras variables y los procesos de respuesta (AERA, APA y NCME, 2018). Esta ausencia de investigaciones acerca de los procesos de respuesta significa que el proceso de validación del MCT aún no ha comenzado a verificar el cumplimiento de los supuestos cognitivos del test.

En efecto, todo ítem, pregunta o reactivo de una prueba debe producir una serie determinada de procesos cognitivos, para que el resultado de la respuesta pueda interpretarse válidamente como el efecto de la presencia o ausencia del constructo que se pretende medir. En el caso del MCT, este se compone de ítems para los cuales las ciencias cognitivas describen típicamente un modelo de procesamiento compuesto de cuatro etapas: comprensión, interpretación, elaboración y selección (Hartmann et al., 2017, Karabenick, 2007, CNS, 1984). En cada una de estas fases existen posibilidades de error, es decir diferencias entre lo que el ítem pretende producir en la cognición y aquello que realmente ocurre. Así, para el MCT, los supuestos son al menos tres: los sujetos (1) comprenden las preguntas en el mismo sentido que los diseñadores del test, (2) seleccionan respuestas que corresponden a lo que realmente piensan y sienten, (3) utilizan principalmente la capacidad de juicio moral.

La utilización de la capacidad de juicio moral implica en sí misma una segunda serie de supuestos cognitivos. En primer lugar, que cuando las personas se confrontan con un dilema no se basan en reflejos innatos, sino que utilizan el pensamiento, incluso si no están conscientes de ello (Donders, 1986, en Lind, 2017). En segundo lugar, que propiedades afectivas y cognitivas son puestas en juego a través de la movilización de los ideales morales y principios que informan el juicio, así como de su aplicación en el proceso de decisión. Además, para la validez de sus inferencias sobre la competencia moral a partir del patrón de respuestas, debe suponerse que los sujetos presentan sus actitudes morales propias en lugar de actitudes fingidas o socialmente deseables. Finalmente, la pretensión de poner en juego la capacidad de reconocer la calidad moral de un argumento con independencia de la propia opinión o gusto, supone que el proceso de respuesta debe consistir en elaboraciones de juicios en los que intervienen, en mayor o menor medida, tanto consideraciones de principios morales como otras fuerzas psicológicas, como la tendencia a hacer que los argumentos apoyen la propia opinión (Lind, 2008). Según Lind, los ítems del MCT ponen a prueba la competencia moral del sujeto porque lo confrontan con los argumentos que representan su nivel de raciocinio moral pero que a su vez justifican el curso de acción opuesto al que él favorecería, de acuerdo a sus inclinaciones subjetivas (Lind, 2008).

Así, en resumen, de acuerdo a la intención de diseño del MCT, sus ítems producen procesos de respuesta en los que los sujetos: juzgan conductas de otros y argumentos de acuerdo a su propia orientación moral, distinguen el nivel de acuerdo y desacuerdo entre los argumentos con su propio juicio acerca de la conducta de esos otros, utilizan y prefieren un nivel determinado de raciocinio moral (el propio). Además, el individuo con un alto Índice C es aquel que reconoce la estructura moral subyacente de los argumentos y califica los argumentos en función de la relación entre esta estructura y su propia orientación moral o preferencia de principios.

Como se ve, estos supuestos cognitivos del MCT derivan de un criterio de consistencia intrapersonal con el cual Lind operacionaliza su concepto de competencia moral (Biggs y Colesante, 2015). Según este criterio, alguien es considerado competente en una forma determinada de razonar si al resolver diferentes tipos de problemas acepta o rechaza consistentemente las estructuras de razonamiento subyacentes a las diversas soluciones propuestas. Así, el índice C debe representar cuánto de la varianza de la respuesta global de cada sujeto se asocia a la etapa de razonamiento de Kohlberg correspondiente a cada argumento. El supuesto es que “los estudiantes que califican todos los ítems correspondientes a una misma etapa de la misma forma o de una forma similar (p.ej. todos los ítems de la etapa 1 son calificados con +3, mientras que a todos los ítems de la etapa 5 se les da una calificación de -2) reconocen la estructura moral subyacente de los argumentos” (Biggs y Colesante, 2015). A la inversa, quienes no califican similarmente todos los argumentos de una misma etapa lo harían porque no reconocen la estructura moral subyacente de los argumentos.

Ahora bien, la valoración de la consistencia en el juicio como un indicio del desarrollo de la competencia moral es un supuesto que deriva directamente del modelo de desarrollo cognitivo de Kohlberg, que describe la competencia moral en referencia a etapas sucesivas de juicio moral que culminan con el razonamiento moral basado en principios (Kohlberg, 1964, 1984, en Biggs y Colesante, 2015). La progresión hacia formas de razonamiento moral más avanzadas se caracteriza, según el modelo de Kohlberg, por la consistencia de su utilización para la resolución de diferentes problemas y contenidos, esto es que en cada nueva etapa se utiliza solo el razonamiento de la nueva etapa, y se desecha el anterior. Los sujetos prefieren consistentemente utilizar la nueva y más avanzada forma de razonamiento, en una transformación que implica el abandono de la forma anterior. De este modo, el grado de consistencia con el cual se utiliza la etapa preferida es un indicador del grado de dominio de las estructuras y de las aplicaciones de tal etapa.

En este documento nos centramos en errores según la etapa del procesamiento cognitivo referida a la comprensión de los ítems, dado su carácter basal para todo el proceso de respuesta. En efecto, la fase de interpretación, es decir el “dar/crear sentido” a contextos ambiguos, es un paso necesario hacia la decisión y cuando la interpretación es afectada la validez de la respuesta es puesta en duda. Dicho de otro modo, una mala comprensión en el inicio corrompe todo el proceso de respuesta posterior.

Para la indagación de los procesos de respuesta se utilizan entrevistas cognitivas. Una entrevista cognitiva es la recolección de información verbal acerca de los procesos de respuesta a una prueba, en el mismo proceso de su administración. Se utiliza para evaluar la calidad de la respuesta o para determinar si el ítem genera la información que el autor pretende. La entrevista puede consistir en preguntas explícitas planteadas por un entrevistador a continuación de la realización de la prueba, o en instrucciones generales para que el examinando piense en voz alta (talk-aloud) sus respuestas tanto como sea posible (Beatty y Willis, 2007).

La entrevista cognitiva es un método útil para clarificar el significado de las respuestas de los sujetos, pues permite indagar cómo interpretan las preguntas, conocer sus elaboraciones acerca de cómo construyen sus respuestas, las dificultades que enfrentan al responder, y, en general, toda información que permita conocer aquellos factores que determinan sus procesos de respuesta (CSN, 1984).

OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es examinar evidencia basada en los procesos de comprensión en las respuestas al Test de Competencia Moral (MCT) como fuente de validez del uso de sus puntajes. Esto significa verificar la congruencia entre los procesos de comprensión intencionados por los diseñadores del test con procesos de comprensión observados por medio de metodologías cognitivas (Karabenick et al., 2007). Para el logro de este objetivo, deben analizarse los procesos de respuesta atendiendo a posibles errores causados, principalmente, por las características de la tarea.

MÉTODO

Diseño

Se diseñó una entrevista semi-estructurada que considera preguntas principales y preguntas de seguimiento (Koskey et al., 2018; Beatty y Willis, 2007), y que tienen el objetivo de indagar acerca de los procesos de respuesta en cada una de las fases del proceso. Además, se realizaron preguntas emergentes cuando aparecieron tópicos de interés no previstos en las preguntas anteriores.

Medición

Se recogieron datos acerca de los procesos de respuestas al MCT a través de entrevistas cognitivas semi-estructuradas, con una duración aproximada de 1 hora. Se abordaron las cuatro fases del proceso cognitivo propio de respuestas a ítems de auto-reporte y de la formación del juicio moral a partir de escenarios en los que se plantea un dilema moral: comprensión e interpretación de las preguntas, selección de la respuesta, elaboración del juicio que fundamenta la respuesta, afectos y recuerdos que intervienen en el proceso de respuesta.

Puesto que la entrevista cognitiva se realiza con el objetivo de recoger evidencia de validez, es necesario establecer los criterios que determinan las condiciones que debe cumplir un proceso de respuesta para corresponder a lo intencionado por los diseñadores. Esto requiere operacionalizar el rango de procesos aceptables para cada una de estas etapas (Karabenick et al., 2007). En cuanto a la interpretación del ítem, se debe describir el rango de interpretaciones aceptables acerca de lo que un ítem significa. Se considera que una respuesta es inadecuada (o no corresponde al proceso esperado) si el criterio no se cumple.

Así, el criterio de validez para el proceso de comprensión involucra la adecuada comprensión del significado del argumento tomado en sí mismo como oración independiente, sin consideración de su función como posible fundamento de validez o invalidez moral de la conducta sometida a examen por la pregunta. Este criterio, que implica la comprensión adecuada de los términos y conceptos y de sus interrelaciones, no se cumple cuando el sujeto realiza atribuciones de significado que no corresponden al uso habitual o convencional de las palabras (el significado que tienen en el test), o cuando su explicación omite elementos esenciales para la comprensión del argumento (por ejemplo, relaciones lógicas de condición o de causa y consecuencia entre sus términos).

Participantes

Se diseñó una muestra cualitativa intencionada homogénea, seleccionando a 5 estudiantes de programas de pedagogía (2 de pregrado y 3 de posgrado) de universidades chilenas. Este criterio de inclusión obedece a un criterio de selección oportuna de la muestra (Creswell, 2008), dado el uso del MCT en educación y de su utilización como instrumento de medición del impacto de la educación moral en investigaciones previas acerca de la incidencia de la institución formadora en el desarrollo de la competencia moral- democrática en estudiantes de Pedagogía General Básica en Chile (Meza y Guerrero, 2016). Un segundo criterio de inclusión es la aceptación voluntaria de participar, certificada por medio de la firma de un protocolo de consentimiento informado. Así, los criterios de exclusión utilizados fueron la revocatoria del consentimiento informado y la incompletitud de realización de las preguntas del primer dilema moral del MCT incluido en la entrevista cognitiva.

Procedimiento

Para maximizar la calidad de los resultados se realizaron dos entrevistas de pilotaje. Luego, se contactó vía telefónica a un estudiante de pedagogía de pre-grado y se agendó una entrevista presencial. Al finalizar, se utilizó la estrategia de bola de nieve (Creswell, 2008), con la cual se logró acceder a un segundo estudiante, vía WhatsApp. Los otros tres participantes, estudiantes de programas de posgrado en educación, fueron contactados de manera directa en sus lugares de trabajo. El proceso de contacto y entrevistas se extendió entre abril y mayo de 2022. Todas las entrevistas fueron realizadas de manera presencial. Las preguntas del MCT fueron leídas a través de un formulario de Google Forms. El audio fue registrado a través de un celular del investigador. Las grabaciones fueron transcritas automáticamente a través del programa Amberscript y luego corregidas por el investigador. Estas transcripciones fueron codificadas y analizadas de manera inductiva. Para sistematizar este proceso, se utilizó una matriz de resultados de elaboración propia.

Antes de responder a las preguntas de la entrevista semi-estructurada, cada participante dio de manera oral su consentimiento tras una pregunta expresa al finalizar la lectura de la presentación de los objetivos de la investigación. Además, todos completaron un breve cuestionario para recoger información demográfica y sobre experiencias previas en programas de educación moral.

Codificación

Se codificaron las entrevistas siguiendo el enfoque de codificación utilizado por Hartmann et al. (2017) y por Van Valey et al. (2015) para analizar protocolos de procesos de decisión moral. En una primera pasada se revisaron las fases del proceso de respuesta. Para esto se integró el modelo de Hartman et al. (2017), compuesto de cuatro tareas funcionales: interpretación, recuperación de información de la memoria o del entorno, juicio, edición, con el modelo de procesamiento de ítems de auto-reporte (CSN, 1984) según el cual este se compone de cuatro procesos: comprensión, interpretación, elaboración y respuesta. Los códigos utilizados fueron: comprensión-interpretación, elaboración, selección, afecto y recuerdo. Para esto las respuestas fueron divididas en segmentos. La tarea consistió en identificar unidades funcionales (en términos del proceso cognitivo teorizado), antes que unidades gramaticales o sintácticas pre-establecidas como oraciones, párrafos, o números de palabras. El propósito fue descifrar puntos de inicio y fin de segmentos que correspondan a cambios en el trabajo cognitivo de los participantes. La codificación fue un proceso iterativo. En cada pasada se fue refinando la precisión y pertinencia de los códigos utilizados. Para asegurar la calidad del análisis se realizaron ejercicios de calificación cruzada. El set de códigos finalmente utilizado se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías y códigos utilizados para el proceso de comprensión-interpretación

Categoría	Códigos
Definición de la tarea	Evaluar conducta de los trabajadores Evaluar según contexto Evaluar validez del argumento Decidir acuerdo con argumento Evaluar efectividad persuasiva del argumento Evaluar veracidad del argumento Evaluar acusación de espionaje Evaluar pensamiento de los trabajadores
Dificultades y errores	Ambigüedad Error de lectura

RESULTADOS

Como resultado, se observó ambigüedad en la formulación de algunas preguntas. Algunas expresiones generan dudas o errores de comprensión en los entrevistados. Otros argumentos son mal comprendidos. También, algunas interpretaciones de la tarea planteada se alejan de lo pretendido por los diseñadores. Así, esta variabilidad en la comprensión e interpretación de las preguntas es fuente de respuestas inválidas.

Errores de comprensión asociados a la formulación de los ítems

Se encontraron respuestas que dan cuenta de ambigüedades en la formulación de la tarea planteada por las preguntas del test y en la formulación de algunos argumentos. Estas ambigüedades dan lugar a errores en los procesos de comprensión. De acuerdo al criterio de adecuación previamente operacionalizado, se considera que en estos casos los ítems producen resultados que no pueden ser utilizados para inferencias válidas acerca del constructo de competencia moral.

a. Errores asociados a la ambigüedad de la tarea

Hay respuestas que dan cuenta de una comprensión errada de lo que los ítems están pidiendo realizar. Algunas respuestas de comprensión se concentran en una evaluación aislada del argumento, como si se tratara solamente de una cuestión de hecho, sin considerar la necesidad de determinar su validez, es decir cuánto sirven para justificar o condenar moralmente la conducta de los trabajadores. Un ejemplo de este tipo de error se encuentra en la siguiente cita de Raquel¹, con respecto a la pregunta 2 (“Que ellos no causaron un gran daño a la empresa...”):

“te está pidiendo que le pongas como un número, un juicio de valor al daño que pudieran haberte causado los trabajadores al hacer esta recuperación de material. Yo creo que se está preguntando qué daño se le causa a la empresa.”

La omisión de la tarea en esta respuesta significa no reparar en que se pide evaluar si la magnitud del daño puede servir de justificación moral a la acción de los trabajadores y no en la mera

¹ En el documento se denominan a los entrevistados con nombres ficticios para resguardar la confidencialidad de la información.

cuestión de hecho de determinar cuán grande o pequeño ha podido ser realmente el daño causado. Otros ejemplos de comprensiones erradas de la tarea se presentan en la tabla.

Tabla 2. Errores de comprensión de la tarea

Ítem	Sujeto	Respuesta a la pregunta: A su juicio, ¿qué es lo que se está preguntando?	Comentario
2	Nicolás	Si los trabajadores al irrumpir en las oficinas causaron algún daño a la empresa o en su actitud dentro de lo que le espieron, causaron un daño a la empresa.	La explicación sólo da cuenta del contenido del argumento (evaluación de la veracidad) y omite la dimensión moral de la tarea (evaluación de la validez).
4	Nicolás	Supuestamente este grupo que irrumpió en la oficina pensaron que la mayoría de los trabajadores iban a aprobar lo que estaban haciendo. Eso es lo que entiendo yo. Y se iban a alegrar de lo que estaban haciendo también, porque supuestamente iban a sentirse parte del beneficio que esto podría conllevar.	La explicación sólo da cuenta del contenido del argumento (evaluación de la veracidad) y omite la dimensión moral de la tarea (evaluación de la validez).
5	Nicolás	Se habla obviamente de que se debería tener mucha más confianza en los trabajadores que seguirse por las normas de empresa, pero acá la empresa vulneró supuestamente una norma también, que es el tema del espionaje. Entonces, la confianza entre las personas y la dignidad cuenta más que las leyes.	La explicación sólo da cuenta del contenido del argumento (evaluación de la veracidad) y omite la dimensión moral de la tarea (evaluación de la validez).
8	Nicolás	Si cada trabajador hace lo que hicieron esos trabajadores, cuando encuentran algo injustificado, van y buscan una prueba de manera ilegal o irrumpiendo en la oficina de su empleador, o en este caso de su jefe directo, de quien sea, se pondría totalmente en peligro la ley y el orden social que rigen en nuestra sociedad, en las sociedades del mundo.	La explicación sólo da cuenta del contenido del argumento (evaluación de la veracidad) y omite la dimensión moral de la tarea (evaluación de la validez).

b. Errores asociados a la formulación de los argumentos

Se observaron respuestas que dan cuenta de comprensiones erradas de los argumentos, asociadas a términos o expresiones ambiguas. La expresión que produce mayor cantidad de errores es “principio moral universal”. En cada caso, la comprensión de esta expresión determina la calificación del argumento. Así, Sarah explica que “no tengo idea lo que es el principio moral universal”. Raquel y Sebastián comprenden el concepto en el sentido de una moral siempre reconocida en los hechos. Este error de comprensión, debido a un desconocimiento de la definición supuesta por el argumento, se traduce en una elaboración incongruente, es decir que juzga un argumento distinto al argumento que el test pretende hacer comprender y someter a evaluación.

Raquel rechaza el argumento (“Que nadie debe violar tales derechos fundamentales como el derecho de propiedad ni tomarse la justicia por su mano, a menos que un principio moral universal lo justificara...”), porque: “No podemos hablar de un principio moral universal porque no toda la gente tiene la misma moral. (...). No existe lo que se conoce como un principio moral universal, porque siempre va a haber gente que se oponga, siempre va a haber gente del otro lado en todos los estratos sociales y culturales.”

Sebastián produce una elaboración inválida por la misma causa. Incluye dentro del concepto cualquier acuerdo de opinión de un grupo numeroso acerca de lo bueno y lo malo. El deslizamiento de sentido se produce porque “principio moral universal” y “moral universal” son comprendidos como términos intercambiables y su comprensión de “moral universal” incluye dentro de su significado el “acuerdo o pensamiento de masa”, el cual puede producir acciones injustas o incorrectas. Así, un principio moral universal es algo que “si yo lo encuentro, le pregunto a la gente si es correcto o no, va a haber un acuerdo, sin importar el contexto o nacionalidad de la gente, (...), sin importar el lugar donde estoy parado en el mundo, a menos que estemos hablando con una sociopatía.” Pero este acuerdo puede ser peligroso: “me da miedo pensar una moral universal”, porque “si una moral universal significa que es algo de acuerdo de masa, entonces, dentro de lo que ya comenté, a veces las masas pueden justificar cosas que individualmente pudiésemos no concordar.” Sebastián piensa en “la justicia popular, en el sentido de gente intentando hacer detenciones ciudadanas, la mayoría de las veces salen mal”. A partir de esta comprensión incorrecta del concepto, Sebastián forma su juicio acerca del argumento: “Encuentro este argumento increíblemente malo, lo voy a poner un -4, porque lo que me están diciendo es que los trabajadores no tenían derecho a hacer eso y que no lo van a poder hacer y que lo único que podría justificarlo es que esté en contra un principio moral universal. Y yo encuentro que se podría justificar con una moral universal lo que ocurrió. Por lo tanto, lo que me están diciendo es un mal argumento para su postura porque esto es un excelente argumento para decir que se justifica lo que están haciendo.” El razonamiento de Sebastián es que el argumento es defectuoso porque sirve para justificar la conducta de los trabajadores cuando lo que pretende es estar en contra. Y sirve para justificarla porque es verdad que un grupo numeroso puede estar a favor de la conducta. Como se ve, la respuesta de Sebastián es resultado de un proceso de comprensión, interpretación y elaboración que se aleja de los significados intencionados por los diseñadores del test.

En la muestra, solo Jonás produjo una interpretación válida: “Es algo que una gran mayoría de los humanos consideran como una realidad y un algo que debe respetarse. Por ejemplo, el principio del derecho a la vida. (...) Y está relacionado igual al bienestar de las personas, que es algo que tiene un componente bien medible también.” Como se ve, Jonás logra expresar la idea de que un principio moral universal es un valor como el respeto a la vida o a la dignidad de las personas, que tiene validez y aplicación más allá de la autoridad de personas, grupos o de la sociedad en general, y más allá de la identificación del individuo con tales personas o grupos (Barra, 1987; Linde, 2009).

En la tabla 3. se presentan las otras respuestas en las que se identifican problemas de comprensión asociados a la ambigüedad de un término, expresión o frase del test.

Tabla 3. Expresiones ambiguas

Expresión	Sujeto	Cita	Comentario
“dos trabajadores irrumpen en las oficinas administrativas” (Dilema de los trabajadores)	Sebastián	“No sé, yo no había leído muy bien esto. Me equivoqué al leer la situación. Pensé que las personas que fueron despedidos, los que borraron la cinta, pero fueron los trabajadores que no fuesen despedidos.”	Sebastián repara en su error de lectura durante su respuesta a la última pregunta sobre el dilema (pregunta 13).
“gran daño a la empresa” (ítem 2)	Sebastián	“para mí sí hicieron un gran daño. Pero si está justificado lo que hicieron, porque [la empresa]va a tener problemas legales, va a tener problemas sociales, no sé, hoy en día la funa, y eso va a repercutir mucho en la empresa, pero yo no encuentro que eso sea algo para rechazar lo que hicieron los trabajadores.”	El argumento se refiere a la irrupción en las oficinas administrativas y no a las consecuencias negativas que pudiese tener para la empresa el descubrimiento del espionaje ilegal.
“Dado el desprecio de la ley por parte de la empresa los medios utilizados por los trabajadores eran admisibles” (ítem 3)	Raquel	“si la ley los desprecia, no tienen más que hacer lo que tienen que hacer”	Raquel comprende incorrectamente que la ley desprecia a los trabajadores. Además, confunde la relación de justificación moral por el antecedente con un argumento de <i>última ratio</i> o último recurso.

DISCUSIÓN

Relevancia de los resultados

El hecho de que algunos ítems del test pueden producir errores de comprensión implica que las inferencias realizadas a partir de sus puntajes podrían no ser siempre válidas, dado que sus respuestas pueden estar determinadas por factores diferentes a la competencia moral, como habilidades lectoras o el conocimiento de vocabulario moral.

El hallazgo de estos errores es consistente con lo informado por Biggs y Colesante (2015), quienes encontraron que en el MCT los argumentos correspondientes a etapas de razonamiento más elevadas son gramaticalmente más complejos que los de niveles más bajos y que estas diferencias son más pronunciadas en los argumentos en contra del dilema del trabajador. De hecho, la expresión “principio moral universal” forma parte del segundo argumento del grupo de argumentos en contra en el dilema de los trabajadores.

Si bien Biggs y Colesante (2015) no creen que esta diferencia en el nivel de dificultad de los argumentos sea un factor en su calificación, ya que en su muestra las calificaciones de los argumentos estaban asociadas con el tipo de argumento según su etapa y no con el nivel de dificultad de lectura de los argumentos, nuestros análisis muestran que los errores de comprensión sí determinan la calificación del argumento. El grado de incidencia de estos errores en el patrón global de respuestas y, por consiguiente, en el índice C calculado a partir de este patrón, es una cuestión que requiere nuevas investigaciones.

Con todo, la detección de estos errores señala la importancia de reunir evidencia de validez basada en los procesos de respuesta para la utilización de un instrumento como el MCT, especialmente en poblaciones diferentes a aquellas que fueron consideradas para su diseño original.

Con las ciencias cognitivas sabemos que diferencias en el recorrido vital pueden producir diferencias en la interpretación incluso de términos comunes, dado que diferentes subgrupos tienen almacenamientos diferentes de la información (Fee, 1979, en CSN, 1984; Belson, 1968, en CSN, 1984), y que por lo tanto los procesos de respuesta a ítems son sensibles a diversos factores como el contexto, la cultura, el género, el nivel socioeconómico, entre otros.

Así, es razonable esperar que una medida basada en el lenguaje escrito tenga un comportamiento variable en poblaciones diversas. Además, los ítems podrían estar funcionando como preguntas de actitud y se ha visto que este tipo de preguntas son afectadas por variaciones en la formulación y en el contexto, las cuales pueden movilizar esquemas específicos (CSN, 1984). Para objetos de actitud como la eutanasia, el robo y el abuso empresarial, a menudo varios esquemas en competencia están disponibles dentro de una misma cultura y muchos sujetos suscriben débilmente a varios de ellos. Qué esquema sea el que guíe la respuesta puede depender de los factores previamente expuestos (CSN, 1984). Esto puede ser aún más relevante si se consideran además los efectos de arrastre afectivo, en los cuales las emociones asociadas a una pregunta de actitud pueden influir en las respuestas a preguntas posteriores. Por lo demás, la intensidad de estos afectos puede ser especialmente importante dada la vinculación de los tópicos morales con emociones, creencias y estereotipos profundamente arraigados. (CSN, 1984).

Por consiguiente, considerando la variabilidad de los procesos cognitivos asociados a la respuesta a un test como el MCT, es necesario que la investigación determine si es posible que el test sea sensible a sesgos culturales o socio-demográficos. La correlación observada entre el índice de competencia moral y el nivel educativo podría ser más el resultado de una familiaridad con el lenguaje del test que de una diferencia real en la capacidad de razonamiento moral.

Próximas investigaciones debieran extender el análisis hacia procesos de elaboración y selección, para determinar si los sujetos están razonando moralmente a partir del material dado o si acaso están llevando a cabo procesos cognitivos propios de otra habilidad. Evidencia proveniente de investigaciones sobre procesamiento heurístico indica que la competencia moral no implica necesariamente, incluso en el caso de los individuos más hábiles, la utilización del razonamiento moral abstracto como forma predominante de enfrentar una situación con implicancias morales (Hartmann al., 2017; Van Valey et al., 2015). Los sujetos alcanzarían más bien soluciones por intuición, utilizando una mezcla desordenada de estrategias cognitivas y afectivas que compiten entre sí y limitan la deliberación puramente racional (Hartmann et al., 2017; Van Valey et al. 2015). Investigaciones sobre los procesos de respuesta de sujetos con alto índice C podrían observar si la consistencia en el patrón de respuestas es resultado del reconocimiento de las estructuras subyacentes a los argumentos propuestos y qué rol juegan en esta consistencia la deliberación consciente y la intuición.

Por otra parte, es posible que los sujetos cambien su calificación una vez que conozcan el significado correcto de los términos y que este cambio en la calificación modifique el patrón de respuestas. Así, para minimizar el riesgo de errores que afecten la validez del test, es deseable asegurarse que los sujetos conozcan el significado intencionado para estas expresiones ambiguas. Esto podría lograrse fácilmente acompañando la administración del test con un glosario y capacitando a las personas responsables de su aplicación para que puedan proveer las explicaciones necesarias.

A lo anterior se suma el desafío fundamental que debe superar cualquier intento de medir la capacidad de juicio moral por medio de auto-reportes, juicios y elecciones explícitos, e intenciones de conducta auto-declaradas: las personas tienden a ser menos confiables cuando responden preguntas morales, porque tienen una alta motivación para proteger su autoimagen moral (Pagliaro et al., 2016; Van Nunspeet et al., 2015, en Ellemers et al. 2019). La investigación de los procesos de respuestas a preguntas morales debiera ayudarnos a aclarar si las calificaciones producidas por los sujetos que responden el test son operaciones que resultan de su capacidad de razonamiento moral o más bien de preocupaciones de auto-presentación y deseabilidad social.

Limitaciones

La aplicación sistemática de la entrevista cognitiva para evaluar la validez de un ítem de auto-reporte incluye, entre sus procedimientos, cuantificar la validez de cada ítem, contabilizando la cantidad de respuestas válidas e inválidas por ítem (Karabenick et al., 2007). El análisis presentado se limitó a recoger cualitativamente la incidencia de errores, de modo que no entrega una imagen exacta de la magnitud de esos errores. Además, el estudio tiene las limitaciones propias de su método. La entrevista cognitiva está expuesta al riesgo del condicionamiento, dada la distorsión que tiene el proceso de la entrevista en las respuestas del sujeto entrevistado. Es posible que las respuestas producidas por el análisis retrospectivo de los procesos propios cognitivos sean una racionalización que no refleje el verdadero proceso de respuesta. Es difícil controlar que los procesos inducidos por la entrevista no perturben o distorsionen esos mismos procesos que se pretende observar, afectando la confiabilidad de los datos (CSN, 1984).

Referencias Bibliográficas

- Agurto, M., Tello, D., Elgueta, A., Larrea, R., Minaeff, T., Miranda, A., Parodi, E., Salas, J., Vukusich, A., Llanos, S., Daza, P., López, S.. Índice C en médicos de dos centros hospitalarios chilenos según el test de competencia moral de Lind. 2017. *Revista Médica de Chile*, 145, 1122-1128.
- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education. (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas* (M. Lieve, Trad.). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Andersson, H., Svensson, A., Frank, C., Rantala, A., Holmberg, M. y Bremer, A. (2022). Ethics education to support ethical competence learning in healthcare: an integrative systematic review. *BMC Medical Ethics*, 23(1), 29. <http://doi: 10.1186/s12910-022-00766-z>.
- Anderson, M. y Sun, P. (2017). Reviewing Leadership Styles: Overlaps and the Need for a New 'Full-Range' Theory. *International Journal of Management Reviews*, 19, 76–96. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12082>
- Barba, B. (2005). Educación y valores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 9-14.
- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19 (1), 7-18.
- Beatty, P. y Willis, G. (2007). Research synthesis: the practice of cognitive interviewing. *Public Opinion Quarterly*, 71(2), 287–311.
- Bell, A. (1998). Measuring moral development in nominally assimilated young adults: A comparative analysis of the defining issues test and the moral judgments competency test. *Dissertation Abstracts International*, 60(6-A).
- Biggs, D. y Colesante, R. (2015). The Moral Competence Test: An examination of validity for samples in the United States, *Journal of Moral Education*, 44(4), 497–515. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2015.1087390>
- Brown, M. y Treviño, L. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595–616.

- Bryden, J. y Gezelius, S. (2017) Innovation as if people mattered: the ethics of innovation for sustainable development. *Innovation and Development*, 7(1), 101-118. <http://doi.10.1080/2157930X.2017.1281208>.
- Cragg, W. (1997). Teaching Business Ethics: The Role of Ethics in Business and in Business Education. *Journal of Business Ethics*, 16, 231–245. <https://doi.org/10.1023/A:1017974908203>
- Crane, A., Matten, D., Glozer, S. y Spence, L. (2019). *Business Ethics: Managing Corporate Citizenship and Sustainability in the Age of Globalization* (4th ed.). Oxford University Press.
- Committee on National Statistics, National Research Council. (1984). *Cognitive Aspects of Survey Methodology: Building a Bridge Between Disciplines*. National Academy Press. Washington, D.C. <http://www.nap.edu/catalog/930.html>
- Comunian, A. y Gielen, U. (2006). Promotion of moral judgement maturity through stimulation of social role-taking and social reflection: An Italian intervention study. *Journal of Moral Education*, 35,51-69. <http://doi.10.1080/03057240500495302>.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Pearson Education.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Madrid, UNESCO.
- Desai, M. y Kapadia, J. (2022). Medical Professionalism and Ethics. *Journal of Pharmacology and Pharmacotherapeutics*, 13(2), 113–118. <http://doi.10.1177/0976500X221111448>.
- Ellemers, N., van der Toorn, J., Paunov, Y. y van Leeuwen, T. (2019). The Psychology of Morality: A Review and Analysis of Empirical Studies Published From 1940 Through 2017. *Personality and Social Psychology Review*, 23(4) 332–366.
- Feitosa, H., Rego, S., Bataglia, P., Sancho, K., Rego, G., y Nunes, R. (2013). Moral judgment competence of medical students: A transcultural study. *Advances in Health Sciences Education*, 18(5), 1067–85.
- Fino, L., Basheti, I., Saini, B., Moles, R., y Chaar, B. (2020). Exploring pharmacy ethics in developing countries: a scoping review. *International Journal of Clinical Pharmacy*, 42, 418–435. <https://doi.org/10.1007/s11096-020-01021-4>

- Fontodrona, J. (2013). The Relation Between Ethics and Innovation. En T. Osburg y R. Schmidpeter (Eds.) *Social Innovation: Solutions for a Sustainable Future* (pp. 23-33). Springer.
- Floyd, L., Xu, F., Atkins, R. y Caldwell, C. (2013). Ethical Outcomes and Business Ethics: Toward Improving Business Ethics Education. *Journal of Business Ethics*, 117, 753–776. <http://doi.10.1007/s10551-013-1717-z>
- Friedrich, O., Hemmerling, K., Kuehlmeier, K., Nörtemann, S., Fischer, M., y Marckmann, G. (2017). Principle-based structured case discussions: do they foster moral competence in medical students? - A pilot study. *BMC Medical Ethics*,18:21. <http://doi.10.1186/s12910-017-0181-1>.
- Gay, J., Vitacco, M., Hackney, A., Beussink, C. y Lilienfeld, S. (2018). Relations among psychopathy, moral competence, and moral intuitions in student and community samples. *Legal and Criminological Psychology*. 23(2), 117-134. <http://doi.10.1111/lcrp.12128>
- Hartmann, D., Van Valey, T. y Fuqua, W. (2017). Coding Ethical Decision-Making. *Research in Scientific and Engineering Ethics*,23, 121–146. <http://doi.10.1007/s11948-016-9756-3>
- Ishida, C. (2006). How do scores of DIT and MJT differ? A critical assessment of the use of alternative moral development scales in studies of business ethics. *Journal of Business Ethics*, 67, 63–74.
- Kalichman, M. (2014). Rescuing responsible conduct of research (RCR) education. *Accountability in Research*, 21(1), 68–83.
- Kalichman, M. y Plemmons, D. (2007). Reported goals for responsible conduct of research courses. *Academic Medicine*, 82, 846–852.
- Kangasniemi, M., Pakkanen, P., y Korhonen, A. (2015). Professional ethics in nursing: an integrative review. *Journal of Advanced Nursing*, 71(8), 1744-57. <http://doi.10.1111/jan.12619>.
- Karabenick, S., Woolley, M., Friedel, J., Ammon, B., Blazeovski, J., Bonney, C., de Groot, E., Gilbert, M., Musu, L., Kempler, T. y Kelly, K. (2007). Cognitive Processing of Self-Report Items in Educational Research: Do They Think What We Mean?, *Educational Psychologist*, 42(3), 139-151. <http://doi.10.1080/00461520701416231>
- Ko, C., Ma, J., Bartnik, R., H. Haney, M., y Kang, M. (2017). Ethical Leadership: An Integrative Review and Future Research Agenda. *Ethics & Behavior*, 28(2), 104–132. <https://doi.org/10.1080/10508422.2017.1318069>.

- Koskey, K., Sondergeld, T., Stewart, V., y Pugh, K. J. (2018). Applying the Mixed Methods Instrument Development and Construct Validation Process: The Transformative Experience Questionnaire. *Journal of Mixed Methods Research*, 12(1), 95-122. <https://doi.org/10.1177/1558689816633310>
- Lerkiatbundit, S., Utaipan, P., Laohawiriyanon, C., y Teo, A. (2006). Impact of the Konstanz method of dilemma discussion on moral judgment in allied health students: A randomized controlled study. *Journal of Allied Health*, 35, 101–108.
- Lin, C., Tsou, K., Cho, S., Hsieh, M., Wu, H., Lin, C. (2012). Is medical students' moral orientation changeable after preclinical medical education? *Journal of Medical Ethics*, 38(3), 168-73. <http://doi.10.1136/medethics-2011-100092>.
- Lind, G., Grocholewska, K., Langer, J. (1987). Do women have a different morality? An empirical study of male and female university students in Austria, Germany and Poland. En L., Unterkirchner y I. Wagner (Eds). *The Other half of society. Sociological findings on gender-specific forms of life* (pp. 394-406). Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes.
- Lind, G., Sandberger, J. y Bargel T. (1985). Moral Competence and Democratic Personality. En G. Lind, H. Hartmann y R. Wakenhut (Eds.). *Moral Development and the Social Environment* (pp. 55–78). Precedent Publishers.
- Lind G. (2008). The meaning and measurement of moral judgment competence revisited-A dual-aspect model. En D. Fasko y W. Willis (pp.185-220). *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education*. Cresskill: Hampton Press.
- Lind, G. (2017). From Donders' Dilemma to Objective Internal Assessment: How Experimental Developmental Psychology Can Contribute to Moral Education. *Psychologia Eozwojowa*. 22, (3)15–24. <http://doi.10.4467/20843879PR.17.013.7573>
- Linde, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable. *Praxis Filosófica*, 28, 7-22.
- MacGill, B. (2016) A paradigm shift in education: pedagogy, standpoint and ethics of care. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(3), 238-247. <http://dx.doi.org/10.1080/22040552.2016.1272531>
- Madeira, L., Pereira, J. y Figueira, M. (2021). Exploring relational and moral features in medical students. *International Journal of Medical Education*. 12, 76-83.

- Martin, D., Conlon, E. y Bowe, B. (2021a). A Multi level Review of Engineering Ethics Education: Towards a Socio technical Orientation of Engineering Education for Ethics. *Science and Engineering Ethics*, 27:60. <https://doi.org/10.1007/s11948-021-00333-6>
- Martin, D., Conlon, E., y Bowe, B. (2021b) Using case studies in engineering ethics education: the case for immersive scenarios through stakeholder engagement and real life data. *Australasian Journal of Engineering Education*, 26(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/22054952.2021.1914297>
- Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 63-83.
- May, D. y Luth, M. (2013). The Effectiveness of Ethics Education: A Quasi-Experimental Field Study. *Science and Engineering Ethics*, 19, 545–568 <https://doi.org/10.1007/s11948-011-9349-0>
- Mesa, M. y Chinga, A. (2016). Competencia moral-democrática en futuros profesores de Pedagogía en educación básica en Chile ¿Importa la formación inicial docente? *Perfiles educativos*, 38(154), 41-56.
- Mouratidou, K., Barkoukis, V. y Rizos, S. (2011). Achievement goals and moral competence in sport: Examining the moderating role of demographic characteristics. *European Psychologist*, 17(1), 34-43. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000043>
- Morin, E. (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.
- Mulhearn, T., Steele, L., Watts, L. Medeiros, K., Mumford, M. y Connelly, S. (2017). Review of Instructional Approaches in Ethics Education. *Science and Engineering Ethics*, 23, 883–912. <https://doi.org/10.1007/s11948-016-9803-0>
- Mumford, M., Logan Steele, L., y Watts, L. (2015). Evaluating Ethics Education Programs: A Multilevel Approach. *Ethics & Behavior*, 25(1), 37-60, <https://doi.org/10.1080/10508422.2014.917417>
- Nair, I., y Bulleit, W. (2019). Pragmatism and care in engineering ethics. *Science and Engineering Ethics*, 26, 65-87.
- Nowak E., Barciszewska A., Lind, G., Hemmerling, K. y Kukulja, S. (2021). Giving Moral Competence High Priority in Medical Education. New MCT-based Research Findings from the Polish Context. *Ethics in Progress*, (12)1, 104-133. <https://doi.org/10.14746/eip.2021.1.9>

- Pagliaro, S., Ellemers, N., Barreto, M. y Di Cesare, C. (2016). Once Dishonest, Always Dishonest? The Impact of Perceived Pervasiveness of Moral Evaluations of the Self on Motivation to Restore a Moral Reputation. *Frontiers in Psychology*, 7:586. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00586>
- Popoveniuc, B. (2021). Moral Competence and Foundations of Moral Judgment. An Empirical Exploration of Concepts and New Possibilities for Understanding, *Ethics in Progress*, 12(1), 39-58. <https://doi.org/10.14746/eip.2021.1.4>
- Reijers, W., Wright, D., Brey, P., Weber, K., Rodrigues, R., O'Sullivan, D., y Gordijn, B. (2017). Methods for Practising Ethics in Research and Innovation: A Literature Review, Critical Analysis and Recommendations. *Science and Engineering Ethics*. 24, 1437–1481. <https://doi.org/10.1007/s11948-017-9961-8>
- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J., Thoma, S., y Edwards, L. (1997). Designing and validating a measure of moral judgment: Stage preference and stage consistency approaches. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 5–28. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.5>
- Rothuizen, J. (2022). Pedagogy and Ethics in Early Childhood Education and Care: A Danish Hermeneutic Inquiry. *ECNU Review of Education*, 5(4), 624–642. <https://doi.org/10.1177/20965311221105526>
- Schillinger, M. (2006). Learning environment and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries. *Universität Konstanz Fachbereich Psychologie*
- Slovácková, B. y Slovacek, L. (2007). Moral Judgement Competence and Moral Attitudes of Medical Students. *Nursing ethics*, 14,320-328. <https://doi.org/10.1177/0969733007075867>.
- Talman, K., Hupli, M., Puukka, P., Leino-Kilpi, H. y Haavisto, E. (2018). The predictive value of two on-site selection methods of undergraduate nursing students: a cohort study. *Journal of Nursing Education and Practice*, 8(7), 12–21. <https://doi.org/10.5430/jnep.v8n7p12>.
- Taebi, B., van den Hoven, J., y Bird, S. J. (2019). The Importance of Ethics in Modern Universities of Technology. *Science and Engineering Ethics*, 25(6), 1625–1632. <https://doi.org/10.1007/s11948-019-00164-6>

- Tedesco, J. (2011), Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47.
- Tormo-Carbó, G., Seguí-Mas, E., y Oltra, V. Business Ethics as a Sustainability Challenge: Higher Education Implications. *Sustainability*, 10, 2717. <https://doi.org/10.3390/su10082717>.
- Tormo-Carbó G., Oltra, V., Seguí-Mas, E., y Klimkiewicz, K. (2016). How effective are business ethics/CSR courses in higher education? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 567 – 574.
- Torrence, B., Watts, L., Mulhearn, T., Turner, M., Todd, E., Mumford M., Connelly, S. (2017) Curricular Approaches in Research Ethics Education: Reflecting on More and Less Effective Practices in Instructional Content. *Accountability in Research*, 24(5), 269-296. <https://doi.org/10.1080/08989621.2016.1276452>.
- Trups-Kalne, I. y Dimdins, G. (2017). Relation between Social Conservatism, Moral Competence, Moral Orientations, and the Importance of Moral Foundations. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 8(6). <https://doi.org/10.1515/mjss-2017-0044>
- Van Valey, T., Hartmann, D., Fuqua, W., Evans, A., Day Ing, A., Meyer, A., Staros, K., y Walmsley, C. (2015). The Process of Ethical Decision-Making: Experts vs Novices. *Journal of Academic Ethics*, 13, 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10805-014-9223-1>
- Velasquez, A., Westa, R., Grahama, C. y Osguthorpe, R. (2013). Developing caring relationships in schools: a review of the research on caring and nurturing pedagogies. *Review of Education*, 1(2), 162–190. <https://doi.org/10.1002/rev3.3014>
- Wanjiru, C. (2007), Ética profesional, fundamento de una educación de calidad. *Docencia Universitaria*, 8, (1), 241-261.
- Watts, L., Medeiros, K., Mulhearn, T., Steele, L., Connelly, S., y Mumford, M. (2017) Are Ethics Training Programs Improving? A Meta-Analytic Review of Past and Present Ethics Instruction in the Sciences. *Ethics and Behavior*. 27(5), 351-384. <https://doi.org/10.1080/10508422.2016.1182025>.
- Xu, J. y Smyth, H. (2023). The ethics of care and wellbeing in project business: from instrumentality to relationality. *International Journal of Project Management*, 41: 102431. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2022.11.004>

Zhu, W., Zheng, X., He, H., Wang, G., y Zhang, X. (2019). Ethical Leadership with Both “Moral Person” and “Moral Manager” Aspects: Scale Development and Cross-Cultural Validation. *Journal of Business Ethics*, 158, 547–565. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3740-y>

4º Piso Edificio Decanato de Educación UC
Campus San Joaquín.
Pontificia Universidad Católica de Chile.
Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile.



Redes sociales:



@milenio_EdSup



@milenio_edsup1



www.linkedin.com/in/nucleomilenioedsup



Núcleo Milenio Educación Superior @nucleomilenioedsup