

El desarrollo moral y la toma de decisiones éticas del psicólogo

César Augusto García Avitia¹, María de Lourdes Preciado Serrano², Mario Ángel González² y Alejandro César Antonio Luna Bernal²

Introducción

En una disciplina con las características de la psicología, la ética profesional es fundamental por los tipos de roles que se ejercen y las problemáticas que aborda, principalmente en apoyo de otros seres humanos. Por ello, las universidades, asociaciones, colegios y otro tipo de organizaciones de psicólogos alrededor del mundo consideran de gran relevancia a la ética para la formación y el ejercicio de la profesión (European Federation of Psychologist Associations, 1995, 1999; Canadian Psychological Association, 2000; American Psychological Association, 2006, 2010; Sociedad Mexicana de Psicología, A. C., 2010; Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C., 2014). La importancia general de la ética profesional también se expone en normas jurídicas como la Ley de Profesiones vigente en cada entidad federativa, como lo plantea el artículo 5 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Sin embargo, además de la creación de có-

1. Universidad de Colima

2. Universidad de Guadalajara

digos y normas, es necesario comprender los procesos psicológicos que están involucrados en el comportamiento ético (o no ético) de un profesional, lo cual permitiría sustentar si los ideales del comportamiento ético son verdaderamente posibles de cumplir.

En un esfuerzo por clarificar los procesos involucrados en el comportamiento ético profesional, en las últimas décadas han surgido diversos modelos de toma de decisiones éticas, principalmente en disciplinas como la medicina, enfermería, derecho, entre otras (Núñez-Rodríguez, 2014; Ruiz-Cano *et al.*, 2015). En el año 2000, la Asociación Canadiense de Psicología (CPA, por sus siglas en inglés) fue la primera organización profesional de psicólogos del mundo en adoptar oficialmente un modelo de comportamiento ético (Del Río, 2009). Algunos de estos modelos abordan los diversos pasos involucrados en la toma de decisiones, especialmente cuando existen conflictos o dilemas éticos. Estas problemáticas son complejas, por lo que no es suficiente apearse a las normas expuestas en los artículos de un código ético para resolverlas, pues pueden existir contradicciones entre los valores de los involucrados o, incluso, los del propio psicólogo.

Cualquiera que sea el modelo de toma de decisiones éticas adoptado por los profesionales, todos comparten la necesidad de realizar diversos procesos psicológicos; operaciones mentales como la problematización, la identificación de alternativas y la deliberación de las opciones son parte importante del ejercicio profesional. Por consecuencia, la posibilidad de poner en práctica un proceso de toma de decisiones éticas requiere que las personas presenten ciertas habilidades, las cuales han sido investigadas por diversos autores, dando lugar al constructo de "razonamiento moral" (Piaget, 1932, 1999; Kohlberg, 1958; 1992; Rest, 1979; Gilligan, 1985; Lind, 1999). Por ello, en este trabajo se reporta el análisis de las características de desarrollo del razonamiento moral que un psicólogo requiere para cumplir con las exigencias de la ética profesional desde la perspectiva de las principales teorías que lo han abordado.

Desarrollo

Ética

La ética ha sido un área de central interés para la filosofía desde hace milenios (Larroyo, 1976). Ya sea en la época de la Grecia clásica o en la actualidad, pensadores de gran trascendencia cultural han intentado adentrarse en las complejidades de esta área del conocimiento. Sin embargo, aún hoy representa un desafío para el entendimiento humano puesto que su estudio desde la ciencia es reciente y ha sufrido cambios notorios en su delimitación a través de los siglos. Etimológicamente el concepto *ethos* tiene dos orígenes, por un lado, es comprendido como costumbre y por el otro como el modo de ser o carácter de los humanos en un sentido moral (Escobar, 2008). Desde sus comienzos, como parte de la filosofía, la ética se abordada en obras clásicas como en la *Ética nicomaquea* de Aristóteles (trad. 1976), y hasta los estudios científicos de la psicología a partir del siglo XX, se constituye como fenómeno de estudio y ha pasado por un sinnúmero de interpretaciones. Psicólogos como Freud (1917, 2011), Piaget (1932, 1999), Kohlberg (1958), Rest (1979), Gilligan (1985) y Lind (1999), han investigado los procesos mentales que posibilitan al ser humano discernir entre lo bueno y lo malo, que es considerado la base de la ética.

Para abordar el concepto de ética, en este trabajo se fundamenta bajo la definición de Fagothey (2001) quien la considera como “el estudio de lo que está bien y lo que está mal, de lo bueno y lo malo en la conducta humana” (p. 2). Utilizar tal concepto implica identificar el objeto de estudio como un área de interés multidisciplinario, pues no sólo puede abordarse desde la filosofía. Disciplinas como el derecho, la sociología, la antropología, la psicología y las neurociencias, entre otras, requieren hacer aportes desde sus diversas perspectivas para poder integrar el entendimiento complejo de la ética. En este caso, se busca abordar desde la psicología la ética aplicada, tema de gran importancia relacionado con el ejercicio de la profesión.

Identidad y ética profesional

Se suele pensar que la ética profesional se limita a una serie de normativas y principios que se deben seguir mientras se ejerce la profesión, pero ésta se funda en procesos complejos de cambios personales. Bermejo (2002; citado por Navia y Hirsch, 2015) considera que una profesión tiene una dimensión subjetiva y otra objetiva. Desde lo subjetivo, el profesional va modificando en su desempeño diversas disposiciones personales. Esto va conformando una nueva manera de relacionarse con el resto de la sociedad a través del trabajo. La persona se convierte en un profesionista que se va transformando en alguien diferente a lo que era antes; ser parte de un gremio profesional modifica la identidad y genera un nuevo sentido de pertenencia. Por su parte, desde la dimensión objetiva se considera la preparación para adquirir competencias, grados académicos y otros rasgos con el reconocimiento social.

Para lograr convertirse en un profesional es necesario experimentar varios procesos que permiten aprender una nueva forma de ser y hacer las cosas. Muchos de estos procesos suelen ser parte de la educación formal, pero también está siempre presente la educación informal. Así, un estudiante no sólo aprende de lo incluido oficialmente en algún currículum de educación superior o en los programas de curso, sino también de las formas de relacionarse, de los símbolos compartidos y del uso de cierto lenguaje entre los colegas profesionales, influyendo en gran medida su comportamiento y desempeño en el ámbito de la ética.

La actividad profesional permite integrar una nueva dimensión al autoconcepto, ya sea durante su formación o en su desempeño, que es denominada identidad profesional. Con el hecho de pensar, sentir y actuar de una nueva forma gracias a la identidad profesional, también se desarrollan cambios en la aplicación de los principios éticos; surgen nuevos valores que entran en juego y guían el comportamiento. Esto es una manifestación de la ética profesional que ha sido definida como el desempeño del ejercicio profesional en el contexto social en que se desarrolla (Fernández, 1995; citado por Navia y Hirsch,

2015), de tal manera que la ética profesional implica los valores que habrían de ser potenciados y llevados a la práctica. Los profesionistas, al adquirir conocimientos y habilidades, también adquieren la responsabilidad de hacer el bien, a través de sus servicios, a la sociedad que los reconoce como tales (Hortal, 2002; Ibarra, 2007).

El problema es que existen diversas interrogantes sobre el desarrollo de la ética profesional: ¿Cómo se pueden hacer propios los valores de una profesión? ¿Qué factores intervienen para que se lleven a la práctica? ¿Los estudiantes de nivel superior (por su formación) y los profesionistas poseen las habilidades necesarias para ejercer de manera ética? ¿Cuáles son esas habilidades que se requieren desarrollar? La lista de preguntas podría seguir, llenando párrafo tras párrafo, pero con las enunciadas es posible sustentar la necesidad de investigar más sobre el tema, en particular sobre el proceso implicado en el comportamiento ético profesional.

El proceso de toma de decisiones éticas profesionales

La ética, al ser una disciplina aplicada y no sólo teórica, tiene la posibilidad de hacer aportes para el entendimiento del comportamiento de los seres humanos (Núñez-Rodríguez, 2014). Es precisamente desde esta intención práctica que surgen los modelos de toma de decisiones éticas profesionales (Del Río, 2009; Núñez-Rodríguez, 2014; Ruiz-Cano *et al.*, 2015). Éstos complementan los códigos éticos y representan una respuesta a las necesidades de regular el desempeño profesional partiendo de los procesos de toma de decisiones ante conflictos y dilemas morales.

Cada día los individuos toman un gran número de decisiones, muchas de ellas parecen tan insignificantes que apenas merecen atención. Eventualmente, hay situaciones que requieren de un proceso mucho más consciente y reflexivo. En el caso de la acción profesional, habrá que tomar decisiones de todo tipo, en ocasiones de poca relevancia, pero en otras, de alto nivel de impacto. Cuando las decisiones pueden tener consecuencias importantes en los usuarios, en sí mismos o en otros

involucrados, ya sea a corto o largo plazo, es necesario desarrollar un proceso sistemático que responda a los principios de la ética profesional.

Primero, se requiere reconocer que en ciertas circunstancias que presentan un conflicto entre los valores del profesional y del usuario (conflicto ético) o entre dos o más valores igualmente relevantes que se contraponen (dilema ético), las decisiones que se deben tomar en el ámbito profesional son principalmente de naturaleza ética y no sólo técnica o metodológica.

En el caso de un dilema ético, se parte de la condición de que la persona contemple una situación en la que dos o más valores o imperativos morales igualmente relevantes se presenten como contradictorios entre sí, de modo que si se elige uno se va en contra del otro y no hay una solución sencilla y libre de conflicto (Kohlberg, 1958). Sin embargo, el hecho de que sean igualmente relevantes responde a la forma subjetiva con la que los valores se organizan en los individuos. Alguien en particular podría identificar alguna circunstancia como un dilema, mientras que otra persona no lo percibe de tal forma, pues puede no otorgar el mismo nivel de relevancia a los valores que están en juego.

Se puede argumentar que en ciertas situaciones profesionales un código ético puede ofrecer la información necesaria para identificar aquellas prácticas que son éticamente relevantes y los valores que deben regir la vida profesional (Gordon y Sork, 2001; citados por Núñez-Rodríguez, 2014). Sin embargo, cuando se presenta una situación más compleja que aquellas que se ha explicitado en los artículos de tal código, se recomienda la aplicación de un modelo de toma de decisiones éticas (Del Río, 2009).

Existen diversos modelos de toma de decisiones éticas surgidos en distintos contextos (Cottone y Claus, 2000; Núñez-Rodríguez, 2014; López, 2015; Ruiz-Cano *et al.*, 2015), todos ellos refieren a la necesidad de identificar pasos concretos que pueden seguirse al afrontar un problema de índole ético. Dentro de estos modelos, se pueden distinguir los de tipo normativo y los de tipo descriptivo (Cottone y Claus, 2000; López, 2015). Los modelos normativos surgen desde la fundamentación de algu-

na teoría moral de corte filosófico y plantean lo que se debería hacer en caso de afrontar algún conflicto o dilema ético. Por su parte, los modelos descriptivos surgen de la investigación empírica del comportamiento humano realizada principalmente por psicólogos y describen lo que las personas realmente hacen al afrontar un conflicto o dilema ético.

En los modelos normativos se pueden identificar dos grandes fases generales: una de recopilación de información sobre la situación para poder describirla y otra de juicio donde se aplican ciertas normas, valores o principios en la elección de una decisión. Por su parte, en los modelos descriptivos se suelen identificar más fases, como es el caso del modelo de Rest (1979) que propone cuatro dimensiones en el proceso de toma de decisiones y que no necesariamente se presentarán como pasos sucesivos estrictamente. Éstas son: 1) sensibilidad moral, que implica reconocer que existe un problema moral en determinada circunstancia; 2) juicio moral, que incluye el proceso deliberativo donde se involucran los valores para evaluar la situación; 3) motivación moral, que consiste en establecer una intención de actuar o no actuar moralmente e involucra aspectos afectivos; y 4) carácter moral, que representa la ejecución de la conducta moral. El modelo de Rest no es exclusivo de la toma de decisiones éticas profesionales, sino que se aplica a cualquier situación con implicaciones ético-morales.

Ética profesional en la psicología

La ética de toda profesión se basa tanto en principios o valores generales como en normas deontológicas. Ambos aspectos son particularmente relevantes cuando se trabaja con seres humanos y otras especies animales, como es el caso de la psicología (Zerpa y Ramírez, 2004). Tales principios y normas suelen estar explicitados en códigos; ya sean llamados éticos o deontológicos. Estos códigos son vigilados por las instancias que regulan la profesión en cada región, país o localidad. Como ejemplos, la psicología propone los códigos de la American Psychological Association (APA, 2010) desarrollados en los Estados Unidos de América, la Chartered Professional Accountants (CPA, 2000)

surgido en Canadá y el de la Sociedad Mexicana de Psicología (SMP A.C., 2010) sustentado en México.

Además, algunas naciones cuentan con leyes que incluyen regulaciones específicas de la acción profesional para los psicólogos, caso no compartido por México. La máxima regulación de la acción profesional en nuestro país corresponde al artículo 5 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y a la Ley de Profesiones de cada Estado. Por supuesto, los psicólogos también están sujetos a otras normativas jurídicas como, por ejemplo, por la totalidad de los derechos y obligaciones incluidos en la Carta Magna y los códigos civiles, penales, mercantiles, entre otros, que corresponda. En general, son normas que no contemplan las particularidades del ejercicio profesional del psicólogo, tales como la necesidad de contar con una cédula profesional para ejercer la profesión y el derecho a que se organicen en colegios que puedan regular su acción en lo particular.

De cualquier forma, el comportamiento ético de los profesionales de la psicología va más allá de lo que es posible regular a través de normas jurídicas. La ética profesional consiste en una serie de competencias que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores que guían la práctica hacia ciertos criterios elevados de calidad y no sólo a evitar el incumplimiento de normas. Las normas jurídicas se plantean como los requisitos mínimos a cumplir y sancionan a quien no lo haga. Los principios éticos plantean ideales y criterios orientados hacia cualidades máximas y no funcionan en relación con sanciones, sino bajo motivaciones morales y éticas. La ética profesional se desarrolla de acuerdo con los roles que los individuos desempeñan en cada situación y del poder de acción con el que se cuenta. De hecho, ésta implica los deberes de un cargo o rol, como lo es el de un psicólogo profesional, en función de los cuales se plantean los objetivos y las acciones a emprender y que le dan sentido al trabajo.

Harrsch (2005) plantea que la psicología implica tres dimensiones diferentes: la científica, la disciplinar y la profesional. Cada una incluye aspectos éticos de gran relevancia en el desempeño del psicólogo. Primeramente, la dimensión científica

se refiere al hecho de seguir ciertos requisitos de construcción y organización del conocimiento. Más allá de criterios de orden metodológico, esta ciencia se basa en una filosofía que la orienta y da sentido al quehacer científico que está dirigido a ayudar al ser humano para mejorar sus condiciones de vida. Por tanto, esta tarea científica se encamina hacia fines éticamente buenos. Como todo científico, el psicólogo no puede ser indiferente a sus fines ni menospreciar las consecuencias éticas de sus descubrimientos y explicaciones (Bunge, 1959, 2013). Puesto que la ciencia no es éticamente neutral, como ciertas tradiciones epistemológicas lo plantean, se considera la aplicación de principios éticos en la ciencia como la honestidad intelectual, la independencia de juicio, el coraje intelectual, el amor por la libertad intelectual y el sentido de justicia (Bunge, 1973). Estos principios no están regulados por las normas jurídicas o algún otro agente externo a la ciencia, sino que han sido generados dentro de la misma, en un código interno autoimpuesto que responde a la propia misión y objetivos de la disciplina.

Por otro lado, la psicología como disciplina científica específica, implica que sus objetos o fenómenos de estudio (los procesos mentales y la conducta) sean abordados a través de métodos y técnicas con ciertas características que le dan validez, es decir, que le permiten cumplir con los criterios metodológicos de la ciencia. Es así que la psicología como disciplina que comprende el estudio de fenómenos específicos que dirige su investigación, aplicación y transmisión del conocimiento, requiera que en la formación profesional de nuevos psicólogos o en la divulgación del conocimiento se impliquen los principios éticos de beneficencia -no maleficencia-, autonomía y justicia (Beauchamp y Childress, 2001; citados por Navia y Hirsch, 2015).

En resumen, la dimensión profesional de la psicología se puede considerar como la aplicación del conocimiento, las metodologías y las técnicas surgidas de su cuerpo científico-disciplinar al campo específico de acción, es decir, su puesta en práctica. Esto supone una educación a nivel superior especializado que abarca factores cognoscitivos, experiencias prácticas, desarrollo personal y social. Sin embargo, la acción profesional del psicólogo no sólo debe constituirse sobre bases sólidas de

comprensión de la naturaleza científica-disciplinaria de la psicología sino también sobre una ética que permita significar el sentido de su labor y dirigir sus acciones hacia ciertos objetivos. Hay que considerar que el psicólogo se convierte en una variable independiente al ejercer su profesión, es decir, en un estímulo más capaz de provocar diversas respuestas en las personas o grupos con los que trabaja, lo cual representa una gran responsabilidad (Harrsch, 1994).

Los códigos éticos en psicología

Los documentos clave relacionados con la promoción y regulación de la ética profesional del psicólogo son los códigos éticos. Estos tienen como fin establecer pautas tanto generales como específicas, por ejemplo, valores, actitudes y comportamientos deseados en estos profesionales. Contienen, además, un amplio número de artículos de naturaleza deontológica o normativa, cuyo incumplimiento supone como consecuencia sanciones de diversos tipos.

El código ético publicado por la APA, cuya última edición es del año 2010, pero cuyo origen se remonta a la década de 1960, ha servido como estándar para los códigos de otros países, incluyendo los de México. Una de sus características es la presentación de una serie de principios éticos que fundamentan los artículos que después exponen a manera de normas. Estos principios son: 1) beneficio y prevención de daños; 2) fidelidad y responsabilidad, y 3) integridad, justicia y respeto a los derechos y a la dignidad humana. Por su parte, el Código Ético del Psicólogo de la SMP (2010) plantea los principios de: 1) respeto a los derechos y a la dignidad de las personas; 2) cuidado responsable; 3) integridad en las relaciones, y 4) responsabilidad hacia la sociedad y la humanidad. En el caso de este último, se aclara que tales principios deben orientar la acción profesional del psicólogo y recomiendan contemplarlos en la toma de decisiones éticas en especial, cuando los artículos específicos no sirvan para afrontar alguna situación que implique un conflicto o dilema ético.

Cabe resaltar que ni la APA ni la SMP sustentan algún modelo específico de toma de decisiones éticas, ya que sólo mencionan la importancia de considerar los principios y normas al momento del ejercicio profesional, confiando en que ello se realizará de forma voluntaria. En contraste, la CPA (2000), además de proponer principios -básicamente los mismos contemplados por la SMP- y estándares éticos -artículos-, propone un proceso de toma de decisiones éticas para situaciones que presenten conflicto en esta índole. Tal proceso incluye 10 pasos, que son los siguientes (nota: la traducción fue realizada por el autor principal):

1. Identificar los individuos y grupos potencialmente afectados por la decisión.
2. Identificar los conflictos y prácticas éticamente relevantes, incluyendo los intereses, derechos y cualquier característica importante de los grupos involucrados y del sistema o contexto en los cuales se presenta el problema ético.
3. Identificar sesgos, tensiones o intereses personales que podrían influir en la elección entre los posibles cursos de acción o en su desarrollo.
4. Desarrollar alternativas de cursos de acción.
5. Analizar los riesgos y beneficios a corto y largo plazos de cada posible curso de acción en los individuos o grupos involucrados que podrían ser afectados (por ejemplo: los clientes, sus familias, empleados, empleadores, estudiantes, participantes en investigaciones, los colegas, la psicología como disciplina, la sociedad en general y el propio profesional que toma la decisión).
6. Elegir el curso de acción después de la aplicación consciente de los principios, valores y estándares existentes.
7. Realizar la acción elegida con el compromiso de asumir la responsabilidad de sus consecuencias.
8. Evaluar los resultados del curso de acción elegido.
9. Asumir la responsabilidad, en los hechos, de las con-

secuencias de la acción, incluyendo la corrección de las consecuencias negativas si las hay o de reanudar el proceso de toma de decisiones si el problema ético no está resuelto.

10. Prevenir que el dilema pueda ocurrir de nuevo en el futuro, realizando acciones apropiadas como comunicar la situación y resolver problemas con otros colegas, o promoviendo cambios en los procedimientos y prácticas.

La CPA manifiesta que aunque el proceso de toma de decisiones éticas es realizado individualmente por el psicólogo profesional, es importante que consulte a las partes involucradas en el conflicto ético, o con colegas, comités o grupos de consejeros cuando sea adecuado ya que pueden ofrecer conocimiento u objetividad al proceso. El modelo de toma de decisiones éticas -y que ya fue descrito en líneas anteriores- es de tipo normativo y está propuesto específicamente para los psicólogos, aunque comparte varios de los elementos de otros, creados para profesiones diferentes (Núñez-Rodríguez, 2014; Ruiz-Cano *et al.*, 2015).

El desarrollo del razonamiento moral y el proceso de toma de decisiones éticas en psicología

No cabe duda de que los códigos éticos son de gran importancia para guiar el desempeño profesional, el problema es que éstos dan por hecho que tienen las habilidades necesarias para cumplir con sus principios de manera autónoma y voluntaria, y no sólo de apegarse a las normativas que implican sanciones. Seguir un proceso para la toma de decisiones éticas parece una tarea sencilla pues puede creerse que lo único que hay que hacer es seguir una serie de pasos, sin embargo, las fases que incluyen esos modelos requieren que el profesional presente ciertas características de desarrollo del razonamiento moral.

Tomando en cuenta las principales teorías del área (Piaget, 1932, 1999; Kohlberg, 1958; Rest, 1979; Gilligan, 1985;

Lind, 1999), los procesos psicológicos planteados por modelos de toma de decisiones éticas profesionales, como el de la CPA, requieren un nivel elevado de desarrollo del razonamiento moral para su ejecución. Tales características no se presentan en todas las personas pues, aunque están basados en capacidades universales de nuestra especie, se requiere de diversas condiciones que permitan su desarrollo.

A. La teoría de Piaget

Las primeras investigaciones científicas sobre el razonamiento moral fueron llevadas a cabo por Piaget (1932, 1999), quien identificó dos aspectos clave que se convirtieron en la base del estudio en el área: el paso de la heteronomía a la autonomía, y de los juicios morales categóricos hacia los relativos. En relación con la conciencia de la regla, Piaget identificó tres estadios: en el primero, de 0 a 2 años no hay conciencia de la regla; en el segundo, de los 2 a los 5 años, las reglas son consideradas de origen adulto y de naturaleza inamovible, cualquier modificación a las mismas se considera una transgresión; en el tercero, de los 5 años en adelante, se tiene conciencia de las reglas y estas tienen un carácter racional y autónomo, siendo consideradas como leyes surgidas por un acuerdo mutuo, abiertas a modificaciones admitidas por el grupo.

Piaget también describió tres estadios en el desarrollo de la noción de justicia (1983, citado por Besenta *et al.*, 2002). En el primer período, entre los 6 y 8 años, la justicia se comprende como obediencia, se relaciona deber con justicia y desobediencia con injusticia. En el segundo período, entre los 8 y 11 años, entienden la justicia como igualdad, lo justo sería un trato igual para todos sin importar las circunstancias personales de cada sujeto. En el tercer período, los niños equiparan la noción de justicia con la de equidad, eso significa que el igualitarismo es superado en favor de una igualdad sensible a las situaciones particulares de cada caso y al trato que cada una merece.

Para aplicar la teoría del desarrollo del razonamiento moral de Piaget a la ética del psicólogo, se requieren de las características más avanzadas del mismo para poder realizar un proceso

de toma de decisiones autónomo, que considere la relatividad de los puntos de vista de los involucrados y se base en principios de equidad en relación con cada circunstancia en particular; sin autonomía moral un psicólogo estaría sujeto a seguir reglas de forma acrítica y no podría adaptar su acción en circunstancias específicas donde existan conflictos o dilemas éticos. Pero la teoría de Piaget es sólo el principio, pues tras sus investigaciones se inició una línea de investigación que ha seguido desarrollándose hasta nuestros días.

B. La teoría de Kohlberg

Algunas décadas después de Piaget (1932, 1999), Kohlberg (1958, 1992) continuó investigando el desarrollo del razonamiento moral (Hersh, Reimer y Paolitto, 1988). Se centró en el desarrollo del juicio moral explicando que éste consiste en la capacidad del sujeto para razonar respecto a los temas morales (Besenta, Ormart y Brunetti, 2002). Consideró que el desarrollo del razonamiento moral requiere de maduración cognitiva para avanzar hacia etapas cada vez más adelantadas y que tal proceso es continuo desde la infancia y que se dirige hacia fases posteriores. Tal desarrollo se basa en una serie de capacidades mentales, cognitivas o intelectuales y también de perspectiva social; si hay inmadurez en alguno de ellos no se podrá avanzar de un estadio moral a otro, pero su existencia no lo garantiza por sí sola. Argumentó que el juicio es anterior a la acción, a diferencia de Piaget, quien había observado que la acción moral precede al juicio moral, siendo éste una toma de conciencia retardada respecto de la acción.

Kohlberg (1958, 1992) planteó tres niveles básicos de juicio moral y en cada uno de ellos estableció dos estadios. Cada nivel de juicio moral implica tres aspectos: 1) los modos generales de definir lo que es bueno y de valorar las situaciones; 2) el tipo de razones que se utilizan para defender la percepción de lo bueno; y 3) la perspectiva social del estadio. En la Figura 1 se presenta un resumen de las características de los 6 estadios del desarrollo moral propuestos, basado en Besenta y otros (2002).

Teoría del desarrollo moral de Kohlberg	
Nivel preconvencional	
Estadio 1 Moral Heterónoma Edad: 5-8 años	Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad. Los deseos u órdenes expresados por la figura de autoridad se convierten en reglas que el niño quiere cumplir por temor a ser castigado. Tienden a establecer una relación causa-efecto entre la desobediencia y el castigo. Por ello considera que está bien no violar las normas que están respaldadas por castigos; obedecer por obedecer y evitar daños físicos a personas o propiedades.
Estadio 2 Moral Instrumental e Individualista Edad: 8-14 años	Lo correcto y justo es actuar de modo de satisfacer las propias necesidades y, si llega a un acuerdo de intercambio de beneficios, actuar de modo que se satisfagan también las necesidades de los demás. Pero el beneficio que pueden obtener los demás no es el resultado de la lealtad o solidaridad sino el producto de un cálculo de reciprocidad mercantil: "tú me procuras este beneficio y yo te colmaré esta necesidad".
Nivel convencional	
Estadio 3 Moral Normativa Interpersonal Edad: Preadolescencia en adelante*	Consideran que el comportamiento correcto es aquel que complace y ayuda a los demás. Lo correcto es vivir en coherencia con las expectativas de las personas próximas. La ayuda a los demás, la lealtad al grupo y la asunción de las reglas que en él se dan. Las razones para actuar en forma justa se basan en la necesidad de "ser una buena persona" entendiendo tal concepto como la obtención de aprobación por parte de las personas más allegadas y apreciadas. En relación con el concepto de justicia, se pasa del intercambio a la reciprocidad. Aparece la idea de equidad por la cual se favorece al más débil.
Estadio 4 Moral del Sistema Social Edad: Adolescencia en adelante*	La justicia es definida en función de toda la comunidad. El comportamiento correcto consiste en cumplir con el propio deber respetando con tal comportamiento a la autoridad establecida. Salvaguardar las instituciones en su conjunto y evitar la descomposición del sistema social.

Nivel posconvencional	
Estadio 5 Moral del Contrato y de los Derechos Humanos Edad: Final de la adolescencia en adelante*	El consenso y el diálogo como procedimientos de organización se imponen. El comportamiento correcto deberá tener en cuenta tanto los derechos humanos individuales y generales que están por encima de cualquier otra consideración, como las normas que han sido aceptadas por toda la sociedad. Cuando las segundas entran en conflicto con las primeras el pacto que las fundamenta deberá modificarse con el fin de conseguir un adecuado cumplimiento de los derechos humanos fundamentales. Pese al carácter relativo de la mayoría de las normas y reglas sociales, existen algunos valores o derechos no relativos como la vida y la libertad que deben ser defendidos y respetados en todas las culturas y sociedades. Se respeta la ley porque la han acordado mediante el contrato social y porque responde a valores deseados universalmente. La preocupación se centra en observar que las leyes y los deberes sociales estén basados en cálculos racionales de utilidad general: "el mayor bien para el mayor número de personas".
Estadio 6 Moral de Principios Éticos Universales 20 años en adelan- te (sólo algunos)**	Supone regirse por principios éticos autoescogidos, considerar justas las leyes cuando concuerdan con tales principios y cambiarlas en caso contrario. La igualdad entre los seres humanos, el respeto a su dignidad, libertad y autonomía.

Figura 1. Estadios del razonamiento moral en la teoría de Kohlberg.

Nota: *Kohlberg considera que hay casos en los que las personas permanecen el resto de sus vidas en cierto estadio sin llegar a otros más avanzados.

**Kohlberg identificó que muy poca gente llega a desarrollar este nivel de razonamiento moral.

Con base en esta teoría se puede argumentar que los psicólogos podrían sólo requerir encontrarse en el primer estadio del desarrollo moral para poder seguir las normas deontológicas que plantean los artículos de los códigos éticos y que son respaldadas por sanciones para exigir su cumplimiento (CPA, 2000; APA, 2010; SMP, 2010). Sin embargo, se requiere del nivel de desarrollo más avanzado (posconvencional) para asumir de manera autónoma los principios éticos profesionales y aplicarlos en los procesos de toma de decisiones éticas y en el desempeño profesional en general. Asimismo, para utilizar el consenso y el diálogo como procedimiento para la resolución de conflictos éticos.

C. La teoría de Rest

Posteriormente a las aportaciones teóricas de Kohlberg, investigadores como Rest siguieron enriqueciendo las teorías psicogenéticas de desarrollo del razonamiento moral. El enfoque de este autor y sus colaboradores es llamado neokohlbergiano (Rest, Narvaez, Bebeau y Thoma, 1999), pues se basan en varias de las ideas principales de la teoría de Kohlberg, pero también presentan diferencias notorias. Entre las similitudes se observa que ambas teorías se enfocan en la cognición, se basan en la construcción personal de categorías epistemológicas, estudian el desarrollo moral y aceptan que el pensamiento postconvencional es más avanzado que el convencional en términos de desarrollo.

Las principales diferencias entre ambas teorías son que los neokohlbergianos se dirigen hacia la micromoralidad y no hacia la macromoralidad. La macromoralidad se refiere a la estructura moral formal de la sociedad en general, constituida por las instituciones, las reglas y los roles; micromoralidad, por su parte, se refiere a la moral presente en las relaciones interpersonales cotidianas (Rest, Narvaez, Bebeau y Thoma, 1999).

Otra diferencia es que plantea esquemas morales en contraste con estadios morales. Identifica los cambios en el razonamiento moral que se presentan a través del ciclo vital, como diferencias en las distribuciones de frecuencias de los esquemas morales que se están utilizando y no como fases escalonadas

mutuamente excluyentes. Esto no niega que exista una evolución moral en los individuos, sólo plantea que los individuos pueden usar esquemas diferentes en una misma etapa.

También difieren en la definición del esquema posconvencional, pues Rest formula que no sólo se basa en la justicia, sino en derechos, responsabilidades y en darle importancia a la cooperación. Rest y sus colaboradores no tomaron una teoría de filosofía moral para definir el pensamiento más avanzado, como lo hizo Kohlberg con las ideas sobre justicia del filósofo John Rawls. Aquéllos se basaron en los esquemas identificados en el desarrollo de los individuos en relación con la necesidad de cooperación entre personas para la vida en sociedad.

En las investigaciones de los neokohlbergianos se ha identificado que las personas le dan sentido moral a las situaciones a través de tres esquemas: a) intereses personales, b) mantenimiento de las normas y c) pensamiento posconvencional (Rest, Narvaez, Bebeau y Thoma, 1999). Los tres esquemas representan una secuencia, donde el primero se suele presentar en la infancia y los últimos dos se desarrollan en la adolescencia y la adultez. Este instrumento no explora los inicios de desarrollo moral en la infancia, pues es aplicable a partir de 12 años de nivel de lectura. En la Figura 2 se presenta una síntesis de las características y elementos de cada esquema planteado por la teoría de Rest.

Esquema	Correspondencia con la teoría de Kohlberg	Elementos	Descripción
Interés personal	Estadios 2 y 3	Presociocentrismo	No asume el concepto de sociedad organizada. Se justifica una decisión en función de las consecuencias a nivel personal, con consideraciones prudentiales y hacia los seres queridos.
		Necesidad de la existencia de normas	Se asume que en un sistema de cooperación social son necesarias las reglas y sistemas de roles, para evitar conflictos, desacuerdos o trabajar con propósitos opuestos.
Mantenimiento de las normas	Estadio 4	Comprensión global de la sociedad	Se asume que es necesario convivir con personas más allá de los círculos cercanos, lo cual incluye desconocidos e incluso competidores.
		Aplicación categórica y uniforme	Se asume que las leyes son decididas y conocidas por todos y, por ende, aplicables a todos.
		Reciprocidad parcial	Se asume que las leyes establecen reciprocidad entre los participantes de la sociedad. Cada quien debe cumplir con su deber y la sociedad funcionará.
		Orientación al deber	Se asume mantener las normas, dirigirse a cumplir con el deber y obedecer la autoridad.
		Importancia del criterio moral	Se asume que las leyes, roles, códigos y contratos son acuerdos sociales que pueden ser modificables.
Pensamiento posconvencional	Estadios 5 y 6	Orientación hacia un ideal	Se asume y proponen formas ideales de organización social que son consensuadas a través de la argumentación sobre su congruencia lógica.
		Ideales compartibles	Se asume la importancia de justificar un acto o práctica a aquellos involucrados, argumentando decisiones con base en el respeto hacia otros, el bien común, la cooperación y el alcance de metas grupales.
		Reciprocidad total	Se asume que las normas no deben beneficiar a unos a expensas de otros.

Figura 2. Se presentan los esquemas morales de Rest y su correspondencia con los estadios de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. (Basado en Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. y Thoma, S. [1999]. "A Neo-Kohlbergian Approach: The DIT and the Schema Theory". *Educational Psychology Review*. 11(4), 294-324).

Aplicando la teoría de Rest y sus colaboradores al desempeño profesional del psicólogo, se reafirma que éste requeriría de la aplicación del esquema posconvencional para poder llevar a cabo un proceso de toma de decisiones éticas. La importancia de criterios morales construidos en acuerdos sociales, la orientación hacia un ideal elegido por consenso y que tales ideales puedan ser justificados y compartibles en el diálogo son necesarios para resolver conflictos éticos. Por su parte, sólo a través de la deliberación de las posibles consecuencias de las acciones a ejecutar es posible argumentar decisiones ante conflictos y dilemas éticos.

D. La teoría de Gilligan

Gilligan (1985) fue una colaboradora de Kohlberg que posteriormente planteó su propia teoría del desarrollo del razonamiento moral. Critica la teoría de Kohlberg por centrarse en el estudio de los hombres y no tomar en cuenta la perspectiva femenina. También identifica la limitación de plantear el desarrollo moral sólo desde el valor de la justicia y propone la ética del cuidado, dando también importancia a las circunstancias específicas en las que suceden los conflictos o dilemas éticos en la vida cotidiana.

Esta autora identificó que las mujeres a las que aplicaba el Cuestionario de Razonamiento Moral, con el que realizaba sus investigaciones Kohlberg, obtenían puntajes más bajos que los hombres y no alcanzaban el nivel posconvencional (Medina-Vincent, 2016). Kohlberg interpretó que las puntuaciones bajas se debían a la incapacidad de las mujeres para emitir juicios morales superiores, lo cual implicaba inmadurez del razonamiento moral. En respuesta a ello, Gilligan mostró que Kohlberg no había tomado en cuenta las diferencias de género y que se había fundamentado en un modelo masculino de ideal moral, donde el valor de una supuesta justicia objetiva, imparcial y universal del hombre en la vida pública era el único criterio.

La ética de la justicia se orienta hacia los principios morales abstractos basados en los derechos universales, como suele

sucedan en la teoría moral construida desde la filosofía. Tal visión abstracta supone la imparcialidad y lo genérico y no permite ver al otro como un sujeto particular, sino como un caso sin nombre ni rostro. Como muestra de ello se puede tomar el famoso dilema del tranvía (Thomson, 1976), usado frecuentemente para debatir entre modelos éticos teóricos como el utilitarismo y la deontología. Ese mismo tipo de dilemas fueron los que incluyó Kohlberg en sus instrumentos de evaluación del razonamiento moral, de tal forma que se supone inapropiado dejarse influir por la simpatía y los sentimientos para que las decisiones sean consideradas racionales y morales (Fascioli, 2010). Así que las mujeres, quienes suelen centrarse en los detalles de las situaciones y de los involucrados, tienden a tomar en cuenta el punto de vista del otro en concreto y sus necesidades de forma más empática, involucrando los sentimientos.

Gilligan planteó una visión pluralista del desarrollo moral tanto para hombres como para mujeres, con la que no sólo se podía tomar en cuenta el valor de la justicia sino también criterios como el cuidado, la responsabilidad, la reciprocidad y el amor. Consideró que los roles sociales de las mujeres han estado más relacionados con esos últimos valores y que no habría considerarlos inferiores a la justicia (Medina-Vincent, 2016). Por lo tanto, se hace una diferenciación entre el formalismo posconvencional de la teoría kohlbergiana y el contextualismo posconvencional, donde la intención no es identificar estructuras morales universales, sino tomar en cuenta el papel que las personas desempeñan en su vida real en la que valores como el cuidado son de mayor relevancia en la cotidianidad de las mujeres.

Los aportes de la teoría de Gilligan en el entendimiento del proceso de toma de decisiones éticas en los psicólogos es de gran relevancia, pues a diferencia de los dilemas hipotéticos que suelen plantear las teorías kohlbergianas, la práctica de la profesión siempre ocurre en contextos reales con personas con las que se tiene cierta relación específica. El cuidado y la responsabilidad son fundamentales en la toma de decisiones éticas en el rol del psicólogo, y no sólo la justicia (CPA, 2000). De cualquier forma, sigue siendo el razonamiento posconvencional, ya en contexto y no sólo formal, el nivel requerido para resol-

ver conflictos y dilemas éticos profesionales. Sólo con el pensamiento posformal contextual se podrían usar al mismo tiempo los distintos principios propuestos por los códigos éticos (APA, 2010; SMP, 2010).

E. La teoría de Lind

Lind es un investigador contemporáneo del desarrollo del razonamiento moral, pero desde un enfoque conocido como poskohlbergiano. Su teoría es llamada del aspecto dual y se centra en el estudio de la competencia moral (Lind, 2016). Tal teoría argumenta la importancia de considerar los aspectos afectivos, además de los cognitivos, en el juicio moral. Tal idea ya había sido planteada por Piaget y Kohlberg, pero ninguno se dedicó a profundizar en el tema, ya que sus investigaciones sólo se centraban en el aspecto cognitivo. En ese sentido, se defiende la idea de que no hay comportamiento que no implique aspectos tanto afectivos como motivos. De igual forma, tampoco hay estados afectivos sin la intervención de la percepción o comprensión, lo que representa una estructura cognitiva (Piaget y Inhelder, 1969; citado por Lind, 2016). Así, los aspectos cognitivos y afectivos son, a su vez, inseparables e irreducibles. Al respecto, Kohlberg (1958) mencionó que un acto moral o actitud no puede ser definido exclusivamente por un criterio cognitivo o por un criterio motivacional por separado. Sin embargo, acepta que las etapas que plantea su teoría son definidas exclusivamente en términos de estructuras cognitivas, o formas de pensamiento o juicio (Kohlberg, 1984; citado por Lind, 2016).

Lind retoma de la teoría de Kohlberg los 6 niveles de desarrollo moral revisados anteriormente. También de ese autor replantea la idea de la competencia moral, que implica que el comportamiento moral supone integrar los ideales morales, los principios que los sustentan y las capacidades cognoscitivas de las que puede servirse, aplicándose a un proceso de toma de decisiones morales (Zerpa, 2007). Kohlberg (1964; citado por Lind, 2016) definió competencia moral como la capacidad de tomar decisiones realizando juicios morales, basándose en principios internos, y de actuar de acuerdo con tales juicios. Así, uno

de los principales aportes de las investigaciones del desarrollo moral es que implica un aspecto de competencia, es decir, de habilidad.

Previo a las teorías del desarrollo moral, se solía considerar que la moralidad era una cuestión de preferencias o actitudes, lo cual permitía investigarla con métodos como las escalas de actitudes. Sin embargo, incluso Darwin ya había sugerido la idea de habilidades morales (1966, 1874; citado por Lind, 2016), definiéndolas como la capacidad del ser humano de tratar a otros como a sí mismo y la habilidad de reflexionar sobre las acciones realizadas en el pasado y sus motivos, aceptando algunas y rechazando otras. Así, se argumenta que las personas no necesariamente actuarán de acuerdo con sus actitudes morales, pues para llevarlas a la práctica se requiere de habilidades, las cuales sólo pueden ser observadas en la acción (Habermas, 2008).

Conjuntar las habilidades emocionales, y no sólo los de razonamiento en el concepto de competencia ética, tiene implicaciones muy relevantes. Aplicando esta teoría al proceso de toma de decisiones del psicólogo, se requeriría que los profesionales hayan conformado una competencia ética suficiente para realizar cada uno de sus pasos. Tal nivel seguiría correspondiendo con el pensamiento posconvencional, como fue planteado por Kohlberg (1958) y Rest (Rest, Narvaez, Bebeau y Thoma, 1999).

Conclusiones

Queda claro que la ética es fundamental para el ejercicio de toda profesión. Las asociaciones y colegios la promueven entre los profesionales de la psicología a través del desarrollo de normativas y el planteamiento de principios éticos publicados en sus códigos éticos (CPA, 2000; APA, 2010; SMP, 2010). El incumplimiento de los artículos que dichos códigos compilan puede implicar sanciones de diversos tipos, pero también se intenta plantear un ejercicio ético autónomo basado en principios y valores fundamentales, los cuales se ponen en juego en los procesos de toma de decisiones ante posibles conflictos y dilemas éticos; y en general, en el sentido que se le otorga a toda acción profesional.

Para poder lograr una autonomía ética con la que los psicólogos profesionales tomen como guía, voluntaria y libremente, los principios de la profesión y, asimismo, para poder seguir los pasos de un modelo de toma de decisiones éticas como el planteado por la CPA (2000), se requiere que los sujetos logren alcanzar el nivel de moral autónoma (Piaget, 1932, 1999) y un razonamiento moral posconvencional (Kohlberg, 1958; 1992). A ello hay que sumar los planteamientos de las teorías de Rest (1979), Guilligan (1985) y Lind (1999) para complementar las implicaciones del pensamiento posformal, de tal forma que integra un razonamiento posformal como esquema de pensamiento, situado en un contexto específico y en relación con personas concretas, desde una visión plural de principios y valores como la justicia, el cuidado y la responsabilidad, y con el involucramiento pleno de las emociones.

Sin embargo, actualmente no se puede asegurar que todo psicólogo profesional realmente cuente con tales características de razonamiento moral, mientras las asociaciones y colegios profesionales o las universidades no lo evalúen. Estudiar una carrera universitaria y obtener un título profesional no necesariamente asegura que las personas se encuentren en el nivel más alto del desarrollo moral. Si este nivel de razonamiento moral no se evalúa, es imposible que se tengan estrategias apropiadas dirigidas a promoverlo. Así, los principios planteados en los códigos éticos y los procesos de toma de decisiones éticas, como el sugerido por la CPA (2000), no necesariamente serán llevados a la práctica, lo que representa un serio problema para la psicología como profesión.

El reto es integrar estrategias educativas adecuadas en los planes de estudio que permitan estimular un mayor desarrollo moral entre los psicólogos en formación y evaluarlo adecuadamente. Las asociaciones y colegios profesionales, por su parte, también tendrían que buscar estrategias para promover tal desarrollo en los estudiantes, además de plantear artículos y principios en sus códigos éticos. Hay que tomar en cuenta que tales valores y normativas probablemente no sean llevados a la práctica por un psicólogo sólo porque podría no haber desarrollado las habilidades necesarias para hacerlo.

Referencias

- American Psychological Association. (2006). *Guidelines and Principles for Accreditation of Programs in Professional Psychology*. Recuperado de <http://www.apa.org/ed/accreditation/about/policies/guiding-principles.pdf>
- American Psychological Association. (2010). *Ethical Principles of Psychologist and Code of Conduct*. Washington D.C.: Autor.
- Aristóteles. (1973). *Ética Nicomaquea*. (5ª ed.). (Trad. A. Gómez Robledo). México: Porrúa.
- Basanta, E., Ormart, E. y Brunetti, J. (2002). La psicología del desarrollo moral (Debates y problemas). *Revista Argentina de Psicología de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires*, XXXIV (45): 9-24. Recuperado de <http://www.eti-car.org/descargas/La%20psicologia%20del%20desarrollo%20moral%20segun%20Piaget%20y%20Kolhberg%20antecedentes%20y%20prospectivas.pdf>
- Bunge, M. (1959 y 2013). *La ciencia, su método y su filosofía*. Biblioteca Bunge. Pamplona: Laetoli.
- _____. (1972). *Ética y ciencia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Canadian Psychologist Association. (2000). *Canadian Code of Ethics for Psychologists*. (3ª ed.). Recuperado de <http://ethics.efpa.eu/board-of-ethics/teaching-ethics-in-psychology-training/>
- Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A. C. (2014). *Manual para la acreditación de programas de licenciatura en psicología 2014*. Recuperado de <http://www.cneip.org/?page=manual>
- Cottone, R y Claus, R. (2000). Ethical Decision-Making Models: A Review of the Literature. *Journal of Counseling and Development*, 78: 275-283. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01908.x/epdf>
- Del Río, C. (2009). La docencia de la ética profesional en los estudios de psicología en España. *Papeles del Psicólogo*, 30(3): 210-219. Recuperado de <http://www.cop.es/papeles>
- Escobar, G. (2008). *Ética: introducción a su problemática y su historia*. (6ª ed.). México: McGraw Hill.

- European Federation of Psychologist Associations. (1995). *Carta Ethica or Charter of Professional Ethics for Psychologists*. Recuperado de <http://www.efpa.eu/professional-development/carta-ethica-or-charter-of-professional-ethics-for-psychologists>
- _____. (1999). *Recommendations for teaching ethics for psychologists*. Recuperado de <http://ethics.efpa.eu/board-of-ethics/teaching-ethics-in-psychology-training/>
- Fagothey, A. (2001). *Ética. Teoría y aplicación*. (5ª ed.). México: McGraw Hill.
- Fascioli, A. (2010). Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan. *Revista Actio*. 12: 41-57. Recuperado de <http://studylib.es/doc/5349330/%C3%A9tica-del-cuidado-y-%C3%A9tica-de-la-justicia-en-la-teor%C3%ADa-mor...>
- Freud, S. (1917 y 2011). *Introducción al psicoanálisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Harsch, C. (2005). *La identidad del psicólogo*. (4ª ed.). México: Pearson.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1988). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao, España: Desclee.
- Ibarra, G. (2007). Ética y valores profesionales. *Reencuentro*, 49: 43-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004907.pdf>
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Kohlberg, L. (1958). *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10 to 16*. (Tesis doctoral). University of Chicago.
- _____. (1992). *La psicología del desarrollo moral*. México: Desclee de Brouwer.
- Larroyo, F. (1976). *Los principios de la ética social*. (15ª ed.).

- México: Porrúa.
- Lind, G. (1999). Una introducción al test de juicio moral. *Psychology of Morality and Democracy and Education*. Recuperado de <http://www.uni-kontanz.de/ag-moral/b-publik.htm>
- Lind, G. (2016). *30 Years of the Moral Judgment Test. Support for the Cognitive-Developmental Theory of Moral Development and Education*. Recuperado de http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2005_30_Years_of_MJT-Research.pdf
- López, R. (2015). Modelos de análisis de casos en ética clínica. *Acta Bioethica*, 21(2): 281-290. Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/AB/article/viewFile/37569/39366>
- Medina-Vincent, M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 67: 83-98. Recuperado de <http://revistas.um.es/daimon/article/view/199701>
- Navia, C. y Hirsch, A. (2015). Ética profesional en estudiantes de posgrado en dos universidades mexicanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1): 100-115. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-navia-hirsch.html>
- Núñez-Rodríguez, S. (2014). *Modelo de toma de decisiones para explorar los dilemas éticos en la educación a distancia*. (Tesis doctoral). Universidad Metropolitana. Puerto Rico.
- Piaget, J. (1932, 1999). *The Moral Judgement of the Child*. New York: Routledge.
- Rest, J. (1979). *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- _____. (1982). *A Psychologist Looks at the Teaching of Ethics. The Hastings Center Report*, 12(1): 29-36.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. y Thoma, S. (1999). A Neo-Kohlbergian Approach: The DIT and the Schema Theory. *Educational Psychology Review*, 11(4): 294-324.
- Ruiz-Cano, J., Cantú-Quintanilla, G., Ávila-Montiela, D., Gamboa-Marrufoa, J., Juárez-Villegasa, L., de Hoyos-Ber-

- meac, A., ... Garduño-Espinosa, J. (2015). Revisión de modelos para el análisis de dilemas éticos. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 72(2): 89-98. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1665114615000556>
- Sociedad Mexicana de Psicología, A. C. (2010). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Thomson, J. (1976). Killing, Letting Die, and the Trolley Problem. *The Monist*, 59(2): 204-217. Recuperado de https://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase?openform&fp=monist&id=monist_1976_0059_0002_0204_0217
- Zerpa, C. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. *Laurus*, 13(23): 137-157. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=76102308>
- Zerpa, C, y Ramírez, J. (2004). Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios: Defining Issues Test (DIT). *Revista de Pedagogía*, 25(74): 427-450. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000300004&lng=es&t-lng=es