

## ÉTICA Y DESARROLLO MORAL: IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DE ORIENTADORES

Angelina Abarca M.  
Zolla Rosa Vargas

### Introducción

En el presente vivimos una acelerada transformación del mundo en diversos ámbitos: tecnológico, económico, político, social y educativo, entre otros. Estos cambios afectan la vida del ser humano por lo que cada vez más, éste requiere ayuda en todos los aspectos de su desarrollo y el específicamente moral, es quizás el menos atendido por los profesionales de ayuda.

Ante la realidad que señala Evans (1987) de que los agentes socializantes tradicionales como la familia y la iglesia, están teniendo menos posibilidad de dirigir a la gente joven, la escuela tiene que asumir parte de la tarea de contribuir al desarrollo moral de las nuevas generaciones. Sin pretender desplazar a los padres de familia y a los sacerdotes en esta función, los educadores en general y los orientadores en particular, tienen que desempeñar la función que les corresponde en este importante aspecto de la personalidad; y para esto necesitan una sólida formación.

Antes de que los orientadores puedan asumir eficientemente esa tarea, requieren muchas oportunidades durante su formación, para reflexionar sobre su propio desarrollo moral y analizar las implicaciones éticas y morales de los diversos cursos del Plan de Estudios, en la orientación que él ofrezca en el futuro.

Este artículo tiene dos objetivos principales: en primer lugar, presentar el proceso de desarrollo moral del ser humano desde diferentes enfoques teóricos y, con esta fundamentación, sugerir al personal docente encargado de la formación de orientadores,

otros profesionales de ayuda y educadores en general, algunos contenidos ético morales que pueden discutirse a lo largo de la formación de estos.

### Fundamentación teórica

#### Conceptos básicos

Abarca, (1991), en su artículo sobre la ética profesional del orientador, afirma que la mayoría de la gente utiliza los términos ética y moral como sinónimos, probablemente porque ambos términos tienen el mismo significado: "costumbre" aunque tienen diferentes raíces. Para la filosofía, los términos ética y moral no se limitan al simple significado de costumbre ya que como los define Láscaris (citado por Abarca, 1991, p. 91):

"La moral es el conjunto de normas y de ideales por los que se rige una colectividad... Ética es la disciplina que estudia esa moral.. Por eso..."ética" suele ser sinónimo, no de moral, sino de Filosofía Moral".

La ética responde a la parte teórica, al conocimiento de lo que son los deberes y derechos; es la que señala ciertas líneas generales; y la moral es la práctica de ese conocimiento. De ahí que resulta ser siempre relativa. La moral, como conjunto de normas con respecto a las cuales cierto tipo de cosas o actos son valorados, es individual y social.

Es individual porque se impone a la conciencia del individuo. Se actúa moralmente cuando la acción está determinada por la decisión de actuar de acuerdo con lo que la conciencia interior presenta como positivo o

negativo. Influyen en esa actuación las actitudes y los valores. Según González (1982), la moral aparece, desde un punto de vista fenomenológico, como un elemento valorativo que va a depender de la concepción del mundo y de sí mismo que tenga el ser humano.

Es social, porque la moral se aprende en y de la sociedad; es una transmisión cultural de normas morales que establece cada sociedad y que en forma muy personal, el individuo interioriza de acuerdo con la función social de estas normas. González (1982, p. 39) afirma que:

"La moral es social no solamente en su contenido, sino también en sus condiciones de realización. La mayoría de los preceptos morales indican pautas de conducta sociales. Robar, matar, etc., son acciones imposibles de cumplir en total soledad".

La moral surge principalmente con base en el proceso de socialización y se desarrolla adoptando los modelos habituales existentes. En este aspecto, desempeña un papel muy importante la familia. El niño aprende a respetar a los adultos y a considerar que las acciones realizadas por éstos son las correctas.

Piaget (1983), se interesó en examinar las tesis de Durkheim y Fauconnet sobre la responsabilidad; la de Durkheim sobre la autoridad como fuente de la vida moral infantil y la de Bovet sobre el origen de los sentimientos morales, para confrontar estas tesis con su teoría.

Según Durkheim (mencionado por Piaget, 1983, p. 286) para la formación de la vida moral es necesario un procedimiento de autoridad ya "... que cualquier moral viene impuesta por el grupo al individuo y por el adulto al niño". En consecuencia, defiende un modelo educativo basado en métodos autoritarios. Pues según él, la conciencia individual no es suficiente para elaborar los principios lógicos o morales, porque éstos responden a factores exteriores.

Piaget (1983) se manifiesta en contra del método autoritario porque considera que no se debe imponer al niño una disciplina elaborada; como tampoco transformarle el pensamiento desde el exterior. El placer del niño por investigar y su necesidad de cooperación le permiten un desarrollo intelectual normal.

Bovet (citado por Piaget, 1983) considera que las obligaciones morales no se desarrollan en seres aislados; explica las reglas a través del respeto y éste por medio de las relaciones sociales; además distingue el sentimiento del bien y la conciencia del deber. Reconoce que se requiere el contacto al menos de dos individuos para constituir una regla obligatoria, idea que comparte también Piaget.

Según Bovet (citado por Piaget, 1983, p. 314), lo esencial para la obligación de conciencia es que el sujeto reciba unas consignas y que el que las recibe, respete al que se las da:

"Sin consignas no hay reglas y, por tanto, no hay deberes, pero sin respeto, las consignas no se aceptarían y, por tanto, las reglas no podrían obligar a la conciencia"

El sentimiento del deber se origina en el respeto del niño a sus padres a quienes les atribuye cualidades morales e intelectuales de perfección. También interviene la razón en la constitución del ideal moral. La razón generaliza las reglas morales, las hace coherentes unas con otras y las extiende hasta llegar a la universalidad; la razón introduce forzosamente el sentido de la autonomía personal. (Bovet, mencionado por Piaget, 1983).

Según Piaget (1983) existen dos tipos extremos de sociedad, definida ésta como el conjunto de las relaciones sociales. La sociedad en la cual las relaciones son de presión. En ésta se impone al individuo desde el exterior, un sistema obligatorio de reglas. Y aquella sociedad en la cual las relaciones son de cooperación. La esencia es que nazca en el interior de la mente, la conciencia de normas ideales que controlan todas las reglas. -

Para Piaget (1983), casi todas las tesis anteriores están de acuerdo en que existe un paralelismo entre el desarrollo moral y la evolución intelectual, de igual manera como él observó el paralelismo genético en la formación de la conciencia lógica y de la conciencia moral.

Según Piaget (1983, p. 339):

" para que una conducta pueda ser calificada de moral es necesario algo más que un acuerdo exterior entre su contenido y el de las reglas comúnmente admitidas: es necesario además que la conciencia tienda a la moralidad como un bien autónomo y sea capaz de apreciar el valor de las reglas que se le proponen".

## Enfoques teóricos

Gordillo (1992) sintetiza las corrientes actuales en educación moral que analizan el desarrollo moral desde diferentes perspectivas.

Así por ejemplo, dentro de la corriente cognitiva de la educación moral, Gordillo (1992) incluye los siguientes enfoques:

- \* Enfoque reflexivo de la educación moral.

Beck (mencionado por Gordillo, 1992) desarrolló un modelo sobre "valores", término que sustituye al de "educación moral" para incluir los valores políticos, sociales y culturales.

El objetivo es que se identifiquen los valores humanos con base en el análisis de temas y problemas que permitan reflexionar sobre moral en educación. Es un enfoque cognitivo-afectivo.

- \* Enfoque de análisis de valores.

Según Gordillo (1992) uno de los proponentes de este enfoque es Fraenkel.

Lo importante de éste es que se debe saber pensar bien. Se pretende desarrollar en el educando, habilidades para pensar éticamente. Se fundamenta en la enseñanza de la ética y en la aplicación de métodos racionales de solución de problemas.

- \* Enfoque cognitivo-analítico.

Su representante, John Wilson (citado por Gordillo, 1992) considera que la moralidad se da por medio de un proceso que consta de seis pasos:

1. Aceptar a los demás como iguales, tomando en cuenta los sentimientos e intereses; la justicia, el respeto, la fraternidad y el amor.
2. Lograr la identificación y descripción de las emociones propias y de las ajenas.
3. Conocer las posibles consecuencias de la propia acción.
4. Formular racionalmente el segundo y el tercer paso basándose en lo que plantea el primero, así como también a las normas morales.
5. Formular racionalmente reglas y principios para sus propios intereses racionales.
6. Poder aplicar los principios con base en los pasos cuatro y cinco.

Según Wilson (citado por Gordillo, 1992) la persona que logra aplicar este proceso, es moralmente educada, porque existe una gran diferencia entre tener una habilidad y usarla.

- \* Enfoque cognitivo- evolutivo.

A este enfoque pertenecen los modelos teóricos de Kohlberg, Piaget y Williams, los cuales explican el desarrollo de los procesos del pensamiento y crecimiento en el niño, con una serie de etapas en secuencia cronológica y que es pertinente presentar a continuación.

## Teoría de Jean Piaget

Piaget (1983) ha centrado sus estudios principalmente en el aspecto cognoscitivo del desarrollo normal. Le ha interesado cómo juega, cómo piensa y cómo imita el niño. También plantea que los elementos puramente individuales de la moral, responden al sentimiento de respeto que experimentan los niños hacia los mayores, lo que explica el origen de la conciencia y del deber. Según este autor, la cooperación del niño es posible por la simpatía que siente hacia las personas más próximas.

Piaget (1983) considera que existen dos etapas generales en el desarrollo del juicio moral. El primer período lo llama realismo moral o moralidad heterónoma durante el cual el niño no entiende las reglas morales y las considera como fijas, invariables y eternas y juzga la acción por las consecuencias; es buena o mala dependiendo de si quien la realiza recibe o no un castigo.

La segunda etapa general, la denomina moralidad de cooperación o moralidad de reciprocidad. En ésta el niño comprende que las normas pueden ser cambiadas, es menos egocéntrica y "hace juicios morales sobre las acciones de los demás, tomando como base principalmente las intenciones del actor en vez de las consecuencias de la acción" (Bee, 1978, p. 266).

La teoría creada por este autor sobre la forma en que se desarrollan los procesos del pensamiento en el niño, abarca las que se mencionan a continuación; destacando los aspectos pertinentes al desarrollo moral en cada uno.

1. Etapa sensomotriz (de 0 a 2 años)

Durante esta etapa y con base en los nuevos procesos, el niño adquiere el sentido de respeto y temor ante los superiores; esto se combina con un sentimiento de amor y miedo fundamentando así su conciencia.

2. Etapa preoperacional (de 2 a 6 años aproximadamente)

El niño exhibe sus primeros conceptos genuinos pero no comprende el acto o acción que realiza. Por ejemplo, entiende qué es hacer lo que se le manda pero no comprende que eso es ser obediente.

El juego es predominante en esta etapa y en éste el niño se comporta con un sentido de cooperación y responsabilidad social. Presenta respeto, sometimiento y obediencia a los adultos que son la autoridad.

"La obediencia a los adultos continúa siendo el código moral predominante para el niño de 4 a 7 años. La obediencia a los adultos todavía significa "ser bueno", mientras que la desobediencia significa "ser malo" (Maier, 1969, p. 142).

Tal como lo presenta Maier (1969), hasta aquí para el niño las leyes morales son valores absolutos. Por ejemplo, el padre y la obediencia que se le debe tener son una unidad, o sea que el objeto o sujeto y el atributo o cualidad que poseen, son inseparables.

3. Etapa de operaciones concretas (de 7 a 11 años)

En esta etapa puede relacionar el conocimiento con lo que oye de sus mayores, no lo comprende sino hasta más tarde; según Maier (1969, p. 155) "la falta de explicaciones adecuadas y de orientación por parte de aquellos, combinada con su dominación retrasa el crecimiento del enfoque moral".

En este nivel, el niño logra internalizar los valores morales a su pensamiento cognoscitivo, y a la vez adquiere la acomodación de ese conocimiento, del respeto y de la obediencia.

4. Etapa de operaciones formales (de los 12 años en adelante)

El joven entre 14 y 15 años presenta un pensamiento cognoscitivo maduro; continúa desarrollando su lenguaje; encuentra nuevos estímulos en el ambiente, logra ubicarse en su

mundo; comienza a cristalizar su personalidad; entiende que cada individuo posee su propio sistema de valores y que debe definir las reglas y valores personales así como someterse a una disciplina social.

### Teoría de Lawrence Kohlberg

Williams, (1976); Bee, (1978); Curwin y Mendler, (1983) y Gordillo, (1992) hacen referencia al trabajo de Kohlberg, quien estudió el razonamiento moral principalmente con adolescentes varones entre diez y diecisiete años. Diseñó un conjunto de dilemas morales hipotéticos que daba a cada niño, para conocer cómo los resolvían. El método consistió en explorar los juicios morales del niño por medio de un dilema moral, que era presentado en forma de historia.

Plantea que el desarrollo moral ocurre por etapas, siendo la justicia el hilo conductor, y la autonomía la meta.

Según Gordillo (1992), Kohlberg basa su teoría en cinco postulados que se resumen a continuación:

1. Secuencialidad: el desarrollo moral es secuencial.
2. Universalidad: esa secuencia se da en toda cultura y en ambos sexos.
3. Totalidad de las estructuras: las etapas son estructuras completas.
4. La capacidad empática: las etapas del desarrollo moral requieren habilidades específicas para ser capaz de colocarse en el lugar de otros (empatía).
5. Los prerrequisitos cognitivos: para lograr los correspondientes niveles del desarrollo moral, no es suficiente el pensamiento operacional que presenta Piaget.

Kohlberg presenta su teoría en tres niveles:

- \* El preconvencional: se prolonga aproximadamente hasta los nueve años. El juicio moral del niño se basa en factores externos. "Lo correcto o lo incorrecto son criterios absolutos y establecidos por una autoridad como los padres" (Bee, 1978, p. 267)
- \* El convencional: se incluyen en este nivel los adolescentes y adultos. El individuo le

resta importancia a las consecuencias de las acciones y basa sus juicios en las normas y expectativas del grupo; lo que éste dice es lo correcto.

El postconvencional: en este nivel la moral adquiere autonomía en el joven, puesto que aquí empieza a dejar de ser niño. Comprende que las leyes son arbitrarias y se pueden modificar.

Para cada uno de estos niveles Kohlberg define dos estadios:

**NIVEL I/ Estadio 1: moralidad heterónoma.**

El niño obedece a los adultos. Actúa con base en las consecuencias. Para él una acción es buena o mala dependiendo de la recompensa o castigo. Es totalmente egocéntrico.

**Estadio 2: relativismo instrumental.**

Aunque se inicia la atención a las necesidades de los demás, se mantiene el individualismo; el niño coopera pero siempre en busca de una recompensa. En este estadio se enfatiza en la consecuencia de la acción.

**NIVEL II/ Estadio 3: moralidad interpersonal.**

La opinión de la mayoría es el factor más importante. La buena conducta es la que aprueban los demás y se juzga por la intención. La moral se forma con base en la confianza mutua y la aprobación social.

**Estadio 4: orientación hacia la ley y el orden.**

Siguiendo una secuencia lógica, en este estadio la importancia se le otorga a la sociedad en general. Lo correcto es lo que la ley dice, porque se debe mantener el orden social.

**NIVEL III/ Estadio 5: el contrato social y los derechos humanos.**

El joven reconoce que las leyes son arbitrarias y se pueden modificar. Se defienden los derechos individuales y las normas establecidas en una sociedad. Las decisiones personales son las que determinan lo correcto e incorrecto. "El razonamiento moral manifiesta la relativización de los valores personales y la

necesidad de llegar a un consenso de un modo democrático" (Gordillo, 1992, p. 80).

**Estadio 6. Orientación ética universal.**

El factor importante en este estadio es la conciencia individual. Los juicios se basan en principios universales y consistentes que han sido elegidos libremente por el individuo, como la justicia y el respeto por la dignidad de la persona. Sin embargo, para Bee, (1978) y para Gordillo (1992), no todas las personas logran llegar a este estadio.

### **Teoría de Norman Williams**

Otro teórico preocupado por el tema de la moralidad que consideró como subjetivo y complejo, es Norman Williams (1976).

Con base en sus investigaciones, Williams (1976) plantea que el desarrollo moral del niño no puede analizarse en forma separada, puesto que va en muchas direcciones al mismo tiempo y deben relacionarse todas las partes, las que él denomina: componentes de la conducta y prerequisites.

Los componentes de la conducta son: el desarrollo de habilidades personales, sociales e interpersonales y el control de la conducta. Los prerequisites son la inteligencia, habilidades conceptuales y cognoscitivas, atributos generales y personales, como la salud mental y la madurez.

Según Williams (1976), diferentes elementos conforman el desarrollo general del niño y el desarrollo moral es solamente uno de estos elementos. Por lo tanto, no puede analizarse en forma aislada, sino más bien deben examinarse las relaciones entre cada uno de los aspectos: emocionales, intelectuales, sociales y hasta los físicos, porque según Williams (1976, p. 109):

"Así como el desenvolvimiento intelectual, social y emocional, se relacionan uno con otro, cualquiera de ellos puede afectar la capacidad del niño para una acción moral".

#### **Desarrollo moral e intelectual.**

La capacidad intelectual se refiere según Williams (1976, p. 111) a "la conjunción total de la habilidad cognoscitiva y conceptual al hacer juicios que contienen posibles consecuencias". No existe una relación simple entre ambos y la

relación que existe entre inteligencia y moralidad va a depender, no solo de la idea que se tenga de moralidad y responsabilidad, sino de la conducta que presente el individuo. Para juzgar una acción como moral o inmoral, debe conocerse el nivel mínimo de inteligencia que posea la persona.

La capacidad intelectual del individuo, le permite predecir las consecuencias de una acción y asumir la responsabilidad de ella, y por lo tanto actuar en forma moral.

#### *Desarrollo moral y emocional.*

Para Williams (1976, p. 112) "una persona inmoral es emocionalmente inmadura o insana mentalmente". Por lo tanto, se requiere un ambiente de afecto y cariño que le permita al individuo, establecer relaciones emocionales satisfactorias.

#### *Desarrollo moral y social.*

Como se señaló, la moral es social porque no puede practicarse en soledad. Es importante desarrollar habilidades que faciliten la interrelación con otros, como pueden ser las habilidades de percepción, de acción, de comunicación y de desempeño, puesto que para un desarrollo social satisfactorio, se requiere de un contacto adecuado con los iguales, seguridad en sí mismo y comprobar la conducta por medio de las relaciones sociales. Si disminuye la capacidad para establecer relaciones exitosas con los otros, de igual forma disminuirá la capacidad de acción moral.

Por otra parte, Williams (1976) hace énfasis en que aunque son patrones semejantes, no todas las personas se desarrollan de la misma manera. Algunos avanzan en un factor y se retrasan en otro. Sin embargo, la acción moral en la vida adulta, va a depender del avance del niño en cada una de las etapas.

Williams (1976) organiza el desarrollo moral de la siguiente forma:

#### 1. El infante.

Las tareas en esta fase son el fundamento de las tareas posteriores de un completo desarrollo.

Tarea: Debe establecer interés por los demás.

Necesidad: Debe existir un ambiente con estabilidad y calidez para que pueda establecer relaciones afectivas.

#### 2. El aprendizaje.

El niño debe aprender a verse a él mismo sólo como uno más entre otros muchos y que estos tienen intereses, necesidades y sentimientos semejantes a los propios.

Tarea: renunciar al egocentrismo

Necesidades: Apoyo de un ambiente de seguridad y estabilidad que le permita avanzar.

#### 3. El niño en edad preescolar.

Adquiere importancia la imitación. Logra establecer su propia conciencia.

Tareas: Establece elementos de control así como formas de pensamiento moral.

Necesidades: El niño requiere un modelo adulto adecuado así como una adecuada comunicación con los adultos.

#### 4. El niño en edad escolar.

Es un período de gran aprendizaje. Con base en un adecuado ambiente social, puede probarse en diferentes papeles y habilidades.

Tareas: Lograr adaptar y generalizar el pensamiento moral; aprender habilidades sociales.

Necesidades: Un ambiente social estimulante.

#### 5. El adolescente.

En esta etapa el individuo reorganiza su personalidad desde el punto de vista físico, emocional y social.

Tareas: Establecer una relación flexible entre las formas del pensamiento moral.

- Unir las formas del pensamiento moral a los principios morales relacionados con el mundo adulto.
- Revalorar lo anterior con respecto a los problemas morales.
- Adaptar los problemas morales a los de los adultos, tanto en el campo sexual como con la entrada al mundo del trabajo.

## Desarrollo moral de hombres y mujeres

Según Gordillo (1992) posiblemente Freud fue el primero en proporcionar una explicación teórica acerca de las diferencias en la forma de ser y actuar moralmente de hombres y mujeres, con una devaluación de la capacidad femenina en temas relacionados con la moral.

Posteriormente, Piaget (citado por Gilligan, 1977 y por Gordillo, 1992) encontró, en la observación de los juegos infantiles, que las niñas eran menos explícitas que los niños acerca de los acuerdos y prestaban menos atención a las reglas del juego, que éstos. Este hallazgo de Piaget también puede considerarse devaluativo para la mujer en relación con su desarrollo moral.

Algo semejante ocurre con los hallazgos de Kohlberg, a quien Sebes y Ford (1984) consideran un pionero en el estudio del desarrollo moral pues su tesis doctoral, presentada en 1958, revivió el interés de los teóricos por este tema. La tesis está fundamentada en una exhaustiva investigación de ese aspecto específico del desarrollo humano, con niños de diferentes países (Bee, 1978). Con esa base, Kohlberg elabora una teoría del desarrollo moral que presenta en tres etapas, como ya fue mencionado.

Sin negar el valor de esta teoría por la gran cantidad de investigaciones que ha generado (Sebes y Ford, 1984), es importante señalar que en 1969, Kohlberg y Kramer (citados por Gilligan, 1977; Sherman, 1978 y Gordillo, 1992) señalaron que el nivel medio de desarrollo moral para hombres era la etapa 4 (ley y orden) mientras que para mujeres el más habitual era la 3 (acuerdo interpersonal).

Gilligan (1977) y Gordillo (1992) anotan la afirmación de Kohlberg y Kramer respecto a que como las vidas de las mujeres se basan en el aspecto interpersonal, la etapa 3 no solo es funcional para ellas sino también adecuada para resolver los conflictos morales que ellas enfrentan. Esta afirmación, ya de por sí devaluativa para la mujer, la reiteran Gilligan, Kohlberg, Lerner y Belenky en 1971 (citados por Gilligan, 1977), quienes encontraron una asociación similar entre el sexo y la etapa del juicio moral de estudiantes de secundaria: las

respuestas de las muchachas estaban principalmente en la etapa 3 y las de los varones en la 4. El hallazgo de Turiel (citado por Gilligan, 1977 y Gordillo, 1992) subvaloriza aún más a las mujeres ya que encontró que aunque éstas llegaban a la etapa 3 más temprano que los varones, sus juicios tendían a permanecer en esa etapa, mientras que el desarrollo de los varones continuaba a lo largo de la escala de Kohlberg.

En medio de estos informes, todos coincidentes en la desventaja de la mujer ante el hombre en su desarrollo moral, aparecen los datos de Haan y Holstein (citados por Gilligan, 1977), quienes en 1976 informan sobre su estudio longitudinal de 3 años con adolescentes y sus padres. Estos investigadores encontraron que los juicios morales de las mujeres difieren de los de los hombres, en que los de aquéllas están ligados en mayor grado a sentimientos de empatía y compasión y relacionados más con la resolución de dilemas de la vida real que con dilemas hipotéticos, que son los que usó Kohlberg para elaborar su teoría del desarrollo moral.

Ahora bien, ¿cómo se explica esta posición de inferioridad de la mujer ante el hombre en este aspecto específico del desarrollo humano? No pueden extrañar estos resultados cuando en otros órdenes de la vida: el trabajo, la adquisición de bienes, la vida social, por citar sólo algunos, la posición femenina es de subordinación ante el hombre. Aunque esta situación ha ido cambiando, como es producto de una ideología que lleva miles de años, el proceso de cambio es lento.

Una explicación de la "inferioridad" de la mujer en su desarrollo moral puede encontrarse en los estereotipos que ella soporta. Como dice Gordillo (1992), la mayoría de la gente comparte la idea de que las mujeres son más emotivas y compasivas, más preocupadas por personas concretas que por abstracciones, en comparación con los hombres. Como esto es lo que se espera de ellas, la familia, la escuela y otras instituciones, actúan en consecuencia durante el proceso de socialización de la mujer. Por otra parte, los hombres también hacen su tarea para perpetuar esas características en la mujer, como lo anota Calvo (1991, p.p.120-121) al replantear la observación de Emilia Pardo Bazán:

"...los varones combaten en las mujeres las cualidades morales que consideran indispensables para sí mismos, tales como el valor, la dignidad personal, la firmeza de carácter, el sentimiento de independencia, la ambición de descolgar entre sus semejantes, la energía del pensamiento, la lealtad amistosa, la franca veracidad, la iniciativa, la noble altivez, el amor al trabajo... y la satura de la moral menuda y raquítica del diminutivo: debercitos, instruccioncita, devocioncilla, en función del concepto del destino relativo de la mujer, elaborado por el instinto colectivo del varón, que la condena a vivir por otros y para otros, según la incomparable inmoralidad de una moral doble".

Gordillo (1992) acepta el hecho de que existen diferencias en el desarrollo moral de ambos sexos pero esta aceptación no puede impedir reconocer que los hallazgos de Kohlberg tienen un evidente sesgo; como Gilligan (1977) y Gordillo (1992), señalan, es una teoría formulada por hombres y validada con muestras de investigación desproporcionadamente masculinas y de adolescentes.

Si se acepta que los juicios femeninos están impregnados de sentimientos de empatía y compasión y se formulan con relación a problemas de la vida real y no hipotéticos, como los utilizados por Kohlberg en sus investigaciones, no puede aceptarse que esos juicios se evalúen con normas masculinas, pues lógicamente aparecerán divergencias que luego se considerarán como un fallo en el desarrollo moral de la mujer. Y así, las tradicionales cualidades femeninas serían las responsables de que su desarrollo aparezca deficiente en comparación con el de los hombres.

Como afirma Gilligan (1977), las diferencias en el desarrollo moral de la mujer, más que una deficiencia, son el reflejo de un modo distinto de ser social y moralmente.

### **Implicaciones en la formación de orientadores**

Como un principio fundamental de la Orientación es que debe abarcar todos los aspectos del desarrollo humano (Miller, 1971), es prioritario que los futuros orientadores reciban formación en el campo específico del desarrollo moral, comenzando con la reflexión y el análisis de su propio desarrollo en este aspecto y aprovechando para esto los diferentes cursos del Plan de Estudios de la carrera.

Con esta base, los futuros orientadores podrán también reflexionar sobre las implicaciones éticas que tienen los contenidos de las materias de su curriculum en la orientación que más tarde él brindará a las personas que requieran su ayuda.

Es importante que los formadores de orientadores conozcan que aunque el razonamiento moral es de gran valor, según Blasi (citado por Evans, 1987), éste solo está modestamente relacionado con la conducta moral. Es decir, que no basta razonar sobre dilemas morales para conducirse moralmente. Es preciso conocer que la conducta moral tiene tres componentes principales además del juicio moral, en opinión de Rest (citado por Evans, 1987):

- a. Sensibilidad moral: conciencia de que una situación tiene implicaciones para el bienestar de otros.
- b. Motivación moral: la decisión de seguir un curso moral de acción.
- c. Carácter moral: posesión de cualidades necesarias para llevar a cabo la conducta moral.

De esta forma, el mismo autor recomienda que para influir más eficazmente en la conducta moral, se requieren actividades para despertar la conciencia; estrategias para la enseñanza del proceso de toma de decisiones y programas diseñados para realzar el auto-concepto, para enseñar conductas reafirmativas (asertivas) y para ejercitar el pensamiento independiente.

Para desarrollar la conducta moral en el nivel universitario, Evans (1987) sugiere actividades tanto con los estudiantes como con la institución misma.

Brown y Canon (citados por Evans, 1987) señalan tres principios que deben ser defendidos cuando se tratan asuntos morales con los estudiantes: a) éstos deben ser libres de hacer sus propias decisiones sobre esos asuntos; b) debe mantenerse un clima en el cual los estudiantes puedan afirmar diferentes posiciones ético-morales y c) algunos valores son mejores que otros.

Las discusiones de asuntos morales que surgen en las vidas de los estudiantes universitarios pueden incluir confrontar su conducta con respecto al alcohol; diferencias de valores



con la elección vocacional. Según Evans (1987) estas intervenciones que ayudan a aumentar la sensibilidad moral, han sido exitosas en promover en los estudiantes la conciencia de los valores.

Con respecto a la institución, es importante que los profesores demuestren conducta ética en sus intervenciones con los estudiantes y con los colegas, para que sirvan como modelos importantes para aquéllos. Los profesores deben respetar que los estudiantes pertenezcan a organizaciones aunque no sean compatibles con el sistema de creencias del personal docente o administrativo y tratarlos a todos equitativamente.

Para concluir este artículo se presentan contenidos éticomorales que pueden discutirse durante la formación de orientadores, de otros profesionales de ayuda y de los educadores en general. Para una mejor comprensión se agrupan estos contenidos en tres áreas: a) Formación del profesional; b) Formación en desarrollo humano; c) Formación en Investigación

- Implicaciones ético-morales de las siguientes características de la personalidad del profesional: confidencialidad, sinceridad, respeto hacia sí mismo y los demás, entre otras.
- Honestidad en la selección del o los enfoque(s) teórico(s) que mejor se adecue(n) a las características personales del profesional y a las necesidades particulares del orientado.
- Autoevaluación objetiva de la competencia para atender un caso particular y referimiento a otro profesional cuando corresponda.
- Autoexamen de valores, creencias, prejuicios, actitudes y aspiraciones propios del profesional que podrían interferir con la atención de un caso particular, para referirlo si esto es lo más adecuado.
- Claridad en el precio de los servicios en práctica privada. Dedicación de parte del tiempo para atender también a los que tienen poca capacidad de pagar los servicios.
- Impedimento de ofrecer pago a otros colegas o de aceptarlo de éstos, por casos que ambos se refieran.
- Impedimento de ofrecer servicios a quienes estén en consulta con otro colega, sin su conocimiento.
- Impedimento de descalificar a un colega con cualquier persona.
- Inconveniencia de atender profesionalmente a miembros de la familia, amigos cercanos, empleados o supervisados.
- Lealtad y responsabilidad del profesional para con toda la familia y para con sus diferentes miembros.
- Manejo de la confidencialidad y la privacidad cuando hay terceras personas presentes en una sesión, por ejemplo: al trabajar con una familia completa o con algunos de sus miembros; cuando hay técnicos grabando la sesión; o cuando el profesional ilustra situaciones con casos reales.
- Responsabilidades éticas y legales en relación con los secretos de familia.
- Manejo del poder que el orientador tiene, para aumentar o disminuir un conflicto familiar.
- Conocimiento del orientado del carácter relativo de la confidencialidad.
- Aviso a una posible víctima del daño inminente que un orientado ha informado que va a provocarle.
- Impedimento de todo contacto erótico con el orientado.
- Impedimento de relaciones íntimas con menores de edad.
- Impedimento de relaciones íntimas con orientados adultos y si esto ocurre, rompimiento de la relación de ayuda.
- Respeto a la autonomía del niño en aquellos aspectos que su nivel de desarrollo permita.
- Papel del profesional y otros adultos en el desarrollo moral del niño.
- Implicaciones para el profesional y otros adultos del modelaje en la formación de los niños.
- Reconocimiento de las implicaciones legales que tiene para el profesional el maltrato físico, sexual y psicológico que sufren los menores de parte de otros adultos.
- Protección de los derechos de los niños, incluso por la vía legal si fuese necesario.
- Rompimiento de la confidencialidad cuando haya inminente peligro para la integridad física y psicológica del niño.
- Respeto al derecho que tienen los padres de examinar el expediente de sus hijos menores de edad.

- Prevención de daño psicológico, físico o emocional a los participantes (sujetos) en una investigación.
- Reserva de la identidad de los participantes en la investigación.
- Conocimiento por parte de los participantes en una investigación de los propósitos y resultados de ésta, respetando el anonimato.
- Participación voluntaria en la investigación. Obtención del "consentimiento informado" por escrito, de cada participante.
- Obtención del "consentimiento informado" por escrito, de los padres, cuando los participantes sean menores de edad.
- Acceso de otros profesionales a los resultados de la investigación.
- Reconocimiento a la producción de otros profesionales cuando ésta se utiliza en una investigación.
- Reconocimiento por escrito a la contribución significativa de otras personas en la realización de una investigación.
- Responsabilidad en el uso de pruebas válidas y confiables.
- Conocimiento del examinando de los objetivos que persigue la prueba, antes de su aplicación, así como del uso que se dará a los resultados.
- Confidencialidad en el informe de los resultados de las pruebas a los estudiantes, sus padres y terceras personas.
- Riesgos y consecuencias de la clasificación de las personas con base en los resultados de una o varias pruebas.
- Administración de pruebas para las cuales el profesional no ha sido específicamente preparado.
- Riesgos de la diseminación indiscriminada de pruebas.
- Cuidado en la interpretación de los resultados de las pruebas.
- Utilización, reproducción o modificación de pruebas o partes de ellas sin el permiso expreso del autor o editor y el respectivo reconocimiento a éstos.

## Conclusión

El desarrollo moral es un aspecto específico del desarrollo humano que, como todo proceso, es esencialmente evolutivo.

A lo largo de este proceso en el que intervienen diferentes agentes socializadores como la familia, la escuela y la iglesia, entre otros, la persona internaliza una serie de normas indispensables para vivir armoniosamente en sociedad. A medida que la persona se desarrolla intelectualmente, desarrolla su juicio moral y aprende a realizar juicios morales, primero sobre sus situaciones cotidianas y más tarde sobre dilemas morales para los cuales no existen respuestas únicas.

Sin embargo, no es suficiente tener destrezas de razonamiento moral para conducirse moralmente. Para lograrlo es preciso poseer sensibilidad moral, motivación moral y carácter moral.

Como la conducta moral se aprende de los padres, educadores y sacerdotes, entre otras personas, los orientadores pueden y deben comprometerse en la tarea de contribuir al desarrollo moral de las personas con quienes entra en contacto, tanto en el sistema educativo formal como no formal e informal. Para hacer esta labor eficientemente, los orientadores requieren múltiples oportunidades de discutir y analizar situaciones morales y para esto, no es preciso que durante su formación tengan un curso específico de ética y desarrollo moral. Es más eficaz que este aspecto se encuentre inmerso en todos y cada uno de los cursos que integran el plan de estudios de la Carrera de Orientación, pues como muy bien lo afirma Thomas (1989), las personas realizan sus actuaciones fundamentalmente como tales, y esas actuaciones serán éticas en la medida en que la ética sea parte integral de la personalidad de los orientadores.

## Referencias

- Abarca, A. (1991). Ética profesional del orientador. *Educación*, 15. 91-100.
- Alvarez, E. (1991). La ética en la profesión docente. *Revista del Colegio de Licenciados y Profesores*, I. 3-5.
- Bee, H. (1978). *El desarrollo del niño*. México: Harla S.A. de C. V.

- Calvo, Y. (1991). *Literatura, mujer y sexismo*. San José: Editorial Costa Rica.
- Curwin, R y Mendler, A. (1983). *La disciplina en clase. Guía para la organización de la escuela y el aula*. Madrid: Narcea.
- Evans, N.J. (1987). A framework for assisting student affairs staff in fostering moral development. *Journal of Counseling and Development*, 66. 191-193.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and of morality. *Harvard Educational Review*, 47. 431-446.
- González, J. (1982). *Reflexiones éticas*. Heredia: EUNA.
- Gordillo, M. V. (1992). *Desarrollo moral y educación*. España: EUNSA.
- Maier, H. (1969). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño*: Erickson, Piaget y Sears. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Miller, F. (1971). *Principios y servicios de orientación escolar*. Madrid: Magisterio Español.
- Piaget, J. (1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Sebes, J. and Ford, D. (1984). Moral development and self-regulation: Research and intervention planning. *The Personnel and Guidance Journal*, 62. 379-3381.
- Sherman, J.A. (1978). *Psicología de la mujer*. Madrid: Ediciones Marova.
- Thomas, P. (1989, Enero 20). "Ética profesional y mala praxis". *Universidad*, #855.
- \_\_\_\_\_. (1989, Enero 27). "Ética profesional y mala praxis". *Universidad*, #856.
- \_\_\_\_\_. (1989, Febrero 3). "Ética profesional y mala praxis". *Universidad*, #857.
- \_\_\_\_\_. (1989, Febrero 10). "Ética profesional y mala praxis". *Universidad*, #858.
- \_\_\_\_\_. (1989, Febrero 17). "Ética profesional y mala praxis". *Universidad*, #859.
- Williams, N. (1976). *El desarrollo moral del niño*. México: Publicaciones Cultural.