



Universidad
de Navarra

MÁSTER MATRIMONIO Y FAMILIA
TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Desarrollo Moral en niños y adolescentes con Talento Académico: características y estrategias educativas para potenciarlo.

Un análisis, desde la Teoría de Estadios de Kohlberg y la Teoría de Desintegración Positiva de Dabrowski.

Alumno: Adriana Velasco Ossandón

Director del trabajo: Profesor Javier Tourón

Pamplona

28 de Mayo, 2014

Desarrollo Moral en niños y adolescentes con Talento académico: características y estrategias educativas para potenciarlo: *Un análisis, desde la Teoría de Estadios de Kohlberg y la Teoría de Desintegración Positiva de Dabrowski.*

Alumno: Adriana Velasco Ossandón

Director del trabajo: Profesor Javier Tourón

Año: 2014

ABSTRACT

This research, reviews the literature on the characteristics of the moral development of gifted children and adolescents. By doing so, it attempts to identify the main educational needs in this area and suggest appropriate educational strategies to promote it.

The gifted have precocious cognitive development, emotional intensity, and complexity in their reasoning. Moral development is closely linked to cognitive and socio-emotional development, that is why, many theorists hypothesize that the gifted would have a more advanced level of moral judgment, in relation to their peers. This would be reflected on the high "P " scores that the gifted would obtained in their DIT Tests, which are based on Kohlberg 's moral dilemmas .

However, researchers have also observed that this precocious moral judgment does not necessarily predict a consistent moral behavior. These is because, moral development involves three other aspects: moral sensitivity, moral motivation and moral character.

If the Theory of Moral Stages of Kohlberg, is applied to gifted children and adolescents, along with Dabrowski's concept of "overexcitability", it is possible to have important insights on their moral development's features, their educational needs, and the most suitable educational strategies to promote it.

Keywords: Giftedness, asynchrony, moral development, moral judgment, moral sensitivity, educational strategies, character education.

RESUMEN

Este trabajo de investigación, constituye una revisión bibliográfica de las características del *desarrollo moral de los niños y adolescentes con talento académico*. Esto, con miras a identificar las necesidades educativas en ese ámbito y la propuesta de estrategias educativas idóneas para potenciarlo.

Las personas con talento académico se caracterizan por presentar una precocidad en su desarrollo cognitivo, intensidad emocional y complejidad en su razonamiento. El desarrollo moral está estrechamente vinculado al desarrollo cognitivo y socio-afectivo; por eso, muchos teóricos postulan que estas personas, tendrían un nivel más avanzado en su nivel de razonamiento moral con respecto a sus pares. Esto se ve reflejado en los altos puntajes “P” que suelen obtener en el Test DIT referido a los dilemas morales de Kohlberg.

Sin embargo, se ha observado también, que este razonamiento moral avanzado, no siempre se traduce en una conducta moral coherente, pues el desarrollo moral involucra otros tres aspectos, la sensibilidad moral, la motivación moral y el carácter moral.

La Teoría de Estadios de Kohlberg aplicada a personas con alta capacidad, junto con el concepto de hiper-sensibilidad de Dabrowski, da luces importantes acerca de cómo es su desarrollo moral, cuáles son sus necesidades educativas en este ámbito y qué estrategias educativas son las más idóneas para potenciarlo.

Palabras claves: talento académico, asincronía, desarrollo moral, juicio moral, sensibilidad moral, estrategias educativas, educación del carácter.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN:.....	8
CAPÍTULO I	EL TALENTO ACADÉMICO
1.1 Definición de Talento Académico	12
1.1.1 Evolución del paradigma de la superdotación.....	13
1.1.2 Modelo DMGT o Modelo Diferenciado de Talento de Francoys Gagné.....	16
1.2 Características de los niños y adolescentes con talentos académico.....	20
1.2.1 Características del Desarrollo Cognitivo.....	20
1.2.2 Características del Desarrollo Socio-afectivo.....	21
1.2.3 Características del Desarrollo Moral.....	22
1.3 Asincronía en el Desarrollo.....	23
1.4 Características de las familias de los niños y adolescentes con talento académico	24

CAPÍTULO II DESARROLLO MORAL

2.1 Definición de Desarrollo Moral desde la Psicología.....	26
2.2 Teoría de Estadios del Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg.....	27
2.2.1 Etapas del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (ética de la justicia).....	28
2.2.2 Implicaciones educativas de la Teoría de Kohlberg.....	34
2.2.3 Instrumentos de medición de los estadios de desarrollo de Lawrence Kohlberg.....	33
2.2.3.1 Test de Definición de Criterios- <i>Defining Issues Test</i>	33
2.2.3.2 Prueba Objetiva de Reflexión Socio-moral de John Gibbs y Karen Basinger (SROM-SF).....	37
2.2.4 Críticas de otros expertos, al Modelo de Estadios de Desarrollo de Lawrence Kohlberg.....	38
2.2.4.1 Crítica de Carol Gilligan (1982).....	38
2.2.4.2 Crítica a la naturaleza de los dilemas morales y al test DIT.....	39

CAPÍTULO III DESARROLLO MORAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES
CON TALENTO ACADÉMICO

3.1 Estudios respecto de los Estadios de Desarrollo Moral de L. Kohlberg en niños con talento académico.....	40
3.2 Complejidad del desarrollo moral: factores complementarios al juicio moral.....	42
3.2.1 El concepto de sensibilidad moral.....	43
3.3 Hiper-sensibilidad socio-emocional y la TDP de Dabrowski: Teoría de la Desintegración Positiva.....	44
3.3.1 Repercusiones de la Teoría de Dabrowski en el campo de investigación del desarrollo moral en personas con talento académico.....	47
3.3.2 Michael Piechowski (1986) y la aplicación de la Teoría de Dabrowski en niños con talento académico.....	47
3.4 Relación entre Teoría de Estadios de Kohlberg y TDP de Dabrowski.....	48

CAPÍTULO IV NECESIDADES Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA
POTENCIAR EL DESARROLLO MORAL DE NIÑOS Y
ADOLESCENTES CON TALENTO ACADÉMICO

4.1 Necesidades educativas respecto del Desarrollo Moral en niños y adolescentes con talento académico.....	50
4.2 Estrategias educativas para fortalecer el desarrollo moral en niños y adolescentes con altas capacidades en el ámbito escolar.....	53
4.2.1 Disciplina de Educación del Carácter en niños con talento académico.....	53
4.2.2 Implementación de programas de aprendizaje-servicio en los colegios.....	56
4.2.3 El uso de la literatura infantil y juvenil que plantean dilemas morales.....	57
4.4 Orientaciones educativas para fortalecer el desarrollo moral en niños y adolescentes con altas capacidades, en el ámbito familiar.....	58
DISCUSIÓN.....	64
CONCLUSIONES.....	68
REFERENCIAS.....	73

INTRODUCCIÓN

“En el desarrollo de un conjunto de talentos, hemos perdido la dimensión moral del talento. Los individuos con potencial de talento, por su gran facilidad para el razonamiento abstracto, poseen una rica vida interior, tempranas preocupaciones éticas y una elevada preocupación por el mundo. En el momento en que escindimos nuestra comprensión de esta interrelación intelectual-moral-emocional en la estructura del talento (giftedness) y dividimos esta estructura en varios talentos fragmentados, corremos el riesgo de educar niños no integrales” (Silverman, 1994, p. 3).

Es muy difícil dar con una definición unívoca del desarrollo moral; en primer lugar, la moralidad ha sido estudiada desde las más variadas disciplinas; la filosofía, la teología, las ciencias sociales; y tiene infinitos ámbitos de aplicación.

Santo Tomás de Aquino, define la moral, como la ciencia que dirige los actos humanos hacia nuestro último fin de hombres, estos actos humanos deben estar ordenados a la razón, ya que, la razón (ratio) reproduce la naturaleza (Trigo, 2003).

La filósofa contemporánea, Alejandra Carrasco, afirma que la moral es el recto ejercicio de la propia libertad en vistas de la felicidad. Es aquella actividad que se realiza en busca del bien y que, como efecto indirecto, producirá *felicidad*, sentido. Y que el desarrollo moral, tendría una dimensión comunitaria, en el sentido de que el descubrimiento de valores y la propia formación valórica se realizan en el intercambio con otros (Carrasco, 2008).

En el campo de la psicología, varios son los expertos que han desarrollado teorías del desarrollo moral, las cuales difieren en el concepto que tienen de moralidad y desarrollo moral, pues se basan en argumentos filosóficos distintos.

Para algunos teóricos, la moralidad se relaciona con la capacidad para razonar acerca de los principios universales como la justicia y la rectitud (juicio moral). Para otros, refiere a la capacidad de empatizar con y actuar para aliviar el sufrimiento de los otros (compasión).

Tanto el juicio moral como la compasión, son componentes necesarios de la acción moral, sin embargo, lo que distingue a cada teoría es la primacía que le otorga a cada uno de ellos (Lovecky, 1997). Pieper (1949), por ejemplo, define la moralidad como una postura y actitud que hace al ser humano un ser social y que se manifiesta en la exhibición de conductas tales como la alabanza, la tolerancia, y la toma de posición frente a lo que esa persona considera bueno o malo. (Lovecky, 1997). Mientras que algunos filósofos

modernos, como Blum (1987) y Matthews (1994), relacionan la moralidad con el altruismo y sugieren que la característica moral primaria, es la responsividad frente a otras personas; respuesta que requiere una implicación cognitiva y afectiva, a medida que la persona va desarrollando su moralidad, va desarrollando también su empatía; y que lo que requiere un acto para ser moral, es el reconocimiento de las emociones de los demás y de la acción que se requiere para generar un cambio. Así, el desarrollo moral se relacionaría con la cantidad y tipo de experiencia acumulada que la persona lleva consigo en el momento de enfrentar una situación (Lovecky, 1997).

Las dos teorías modernas que han tenido mayor influencia en el estudio del desarrollo moral han sido las de Lawrence Kohlberg y la de Carol Gilligan. Ambas postulan la existencia de estadios de desarrollo moral, en el cual el paso de un estadio a otro, implica en la persona un crecimiento en su capacidad para formular juicios complejos. En lo que difieren es en el modo en el que las personas realizan estos juicios (Lovecky, 1997).

La teoría de estadios de Kohlberg (1984) se focaliza en el uso de la razón para extraer conclusiones acerca de lo que se debiera hacer para alcanzar la justicia, por lo tanto, identifica la moralidad con la capacidad de hacer un juicio moral. El razonador moral es aquel que conoce cuál es la decisión moral que se requiere en cada situación, comprende los principios universales y cómo aplicarlos, piensa en el bien común y toma decisiones basado en los principios de justicia y rectitud. Esta teoría de estadios, se basa en el desarrollo cognitivo de la persona y ésta va progresando, a través de los estadios, a medida que su razonamiento moral se torna más complejo e idealista. Se compone de tres niveles, *pre-convencional*, *convencional* y *post-convencional* y cada uno de ellos tiene dos estadios (Spreacker, 2001).

Mientras que para Gilligan (1982), el desarrollo moral se identifica con la capacidad de la persona de emitir respuestas empáticas en las distintas situaciones, siendo las relaciones interpersonales, un componente esencial en su teoría. La moralidad, en este caso, tiene que ver con una actitud empática y una sensibilidad hacia las necesidades de los demás (Lovecky, 1997).

El presente trabajo, utilizará como teoría a la base, la Teoría de Estadios de Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg, pues ha sido directamente comprobada en niños con talento académico, a través de la aplicación del Test “*Defining Issues Test*” o Test de Razonamiento Moral de Kohlberg (Lovecky, 1997) y es el que más se ha utilizado en la investigación acerca del desarrollo moral en niños con alta capacidad (Freeman, 2008). El objeto de estudio del presente trabajo, será el desarrollo moral de los niños y adolescentes con talento académico, una revisión de sus características y la propuesta de algunas estrategias educativas, para favorecer su correcto desarrollo.

Tomando como punto de partida, los Estadios de Desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (1927-1987) y complementándola con la Teoría de Desintegración Positiva, de Kazimierz Dabrowski (1902-1980).

Las preguntas que guían el desarrollo de este estudio son las siguientes:

1. ¿Cuáles son las características del desarrollo moral en los niños y adolescentes con talento académico?
2. Respecto de los Estadios de Desarrollo Moral propuestos por Lawrence Kohlberg, ¿se puede afirmar con certeza, que existe precocidad en estos niños, respecto de sus pares?
3. A partir de lo anterior ¿cuáles son las necesidades educativas de los niños y adolescentes con talento académico, en el plano del desarrollo moral?
4. ¿Qué estrategias educativas podrían ser idóneas, para satisfacer esas necesidades?

La palabra educar, procede del latín *educare*, que significa “guiar”, “conducir”, hacia un objetivo determinado. Educar es humanizar, *hacer y hacerse íntegramente como persona*, lo difícil es definir el cómo. Así constituirse como persona conlleva siempre un conjunto de valores cuya elección, jerarquía y realización, escapan a las predicciones y aplicación de reglas. La herencia nos da el ser, pero no determina el *modo de ser*. Aprendemos a ser humanos y morales a través de la educación. El nacimiento nos da las capacidades, pero la educación desarrolla las facultades y las potencialidades que la herencia nos proporciona (Rivas, 2012).

Esta reflexión, procedente del área de la filosofía de la educación, da un pie inicial fundamental para comprender la importancia de educar a los niños con talento académico, en todos los aspectos, en su desarrollo cognitivo, socio-afectivo y en su desarrollo ético-moral, desde lo que ellos son, niños con alta capacidad y no tratándolos como si no lo fueran. Ya lo visualizó Lewis Terman (1925), quien comprobó que la estabilidad emocional, el ajuste social y el carácter moral de las personas con talento académico, están relacionadas con una cognición avanzada.

Desde el ámbito de las políticas educacionales, el desafío de la intervención educativa en niños con talento académico está en lograr la excelencia y la equidad, esto es, desarrollar prácticas educacionales que atiendan a las necesidades de todos los alumnos. Están quienes opinan que otorgar una atención especial a estos niños es promover un elitismo social o que no sería necesario, pues “ellos ya son talentosos y por tanto, no requieren un trato especial”, pero lo cierto es que, si bien estos niños poseen un potencial de talento, como se verá más adelante, para que este potencial se actualice, requiere que el medio les provea de experiencias y oportunidades para su desarrollo (Bralic & Romagnoli, 2000).

La no intervención en el desarrollo de talentos, no sólo conlleva el que no se actualice ese talento (a nivel individual), además el niño deberá enfrentar solo, el hecho de “ser diferente”, lo cual tiene implicaciones a nivel emocional y social. Por otra parte, existen consecuencias para la sociedad, pues se pueden perder muchos talentos, especialmente en aquellas poblaciones de bajo nivel socio-económico, donde las oportunidades de nutrir los potenciales de talentos son menores (Bralic & Romagnoli, 2000).

Lo anterior no sólo es válido para el desarrollo cognitivo de los niños con talento académico, sino también para el desarrollo socio-afectivo y moral. L.K. Silverman (1994), expresa esta necesidad con claridad. Atender entonces, al desarrollo moral de los niños con talento académico, tendrá repercusiones a nivel personal pero también a nivel de la sociedad, especialmente si se considera que estos niños, podrían ser grandes líderes sociales y quienes tomen las decisiones importantes, en el ámbito académico-científico, político o social.

El trabajo se divide en cuatro capítulos, en primer lugar, introducirá al lector en el concepto de Talento Académico (TA) y las características de los niños con TA. El segundo capítulo, tratará del Desarrollo Moral, en el cual se explicará la Teoría de Estadios de Lawrence Kohlberg (1987). El tercer apartado, se adentra en el Desarrollo Moral de los niños y adolescentes con Talento Académico, y el cuarto, explora las necesidades educativas de estos niños en el campo del Desarrollo Moral, y se sugieren ciertas estrategias educativas, para potenciarlo, tanto en el colegio, como en el hogar.

La metodología a utilizar será la teórica con miras hacia una aplicación práctica, se trata de generar una construcción del estado de la cuestión, mediante la revisión bibliográfica y la sistematización del conocimiento, de modo que se pueda generar una reflexión para la acción, que exponga algunas líneas de acción educativas para responder a las necesidades educativas encontradas en los niños con talento académico, en el ámbito del desarrollo moral.

Este trabajo pretende ser un aporte, para todo educador – padre o profesor- que tiene el importante y precioso desafío de formar a niños y adolescentes con talento académico. De modo que este comprenda la importancia de potenciar el desarrollo moral en ellos y aprenda a aprovechar las potencialidades cognitivas y socio-afectivas de estos niños, para formar agentes morales.

Cabe aclarar que las expresiones “talento académico” y “alta capacidad”, se utilizarán como sinónimos, pues en Chile, por ejemplo, los expertos suelen utilizar el primer término, mientras que en España, tienden a utilizar el segundo; lo cierto es que ambos refieren al mismo concepto.

CAPÍTULO I

EL TALENTO ACADÉMICO

1.1 Definición de Talento Académico

Existen muchas definiciones y modelos diferentes que han construido los investigadores para comprender y explicar el Talento Académico, por eso, al hablar de “talento” es imprescindible precisar desde qué teoría se está comprendiendo el concepto.

Hay consenso en concebir que, en términos generales, el talento académico es una capacidad significativamente superior que posee una persona con relación a sus pares, en el ámbito académico (Mönks, 2000).

El talento académico, fue inicialmente considerado como una alta inteligencia general o “g”, siguiendo los postulados de Stern. En la actualidad, algunas teorías que introducen elementos complementarios, tales como factores motivaciones, emocionales y contextuales, psicólogos como Gardner (1993), Sternberg (1984) y Gagné (2013) han contribuido a esta reformulación del concepto de inteligencia.

No es lo mismo hablar de talento y dotación, los teóricos concuerdan en esta diferencia, pero las razones varían. Algunos distinguen un dominio particular del talento versus el carácter general de la dotación, otros establecen la diferencia en términos cuantitativos: dotación designaría un grado superior de capacidad que el talento. Gagné (2013), postula el carácter espontáneo y no sistemático de la dotación, en contraste con la capacidad sistemáticamente desarrollada y manifiesta del talento.

El presente trabajo, precisamente utilizará como base, el modelo DMGT de Francoys Gagné, “*Differentiated Model of Giftedness*” o Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT), por ser éste uno de los modelos actualmente reconocidos, tanto en la investigación científica como en la práctica educativa (Gagné, 2013).

Asimismo, se hablará indistintamente de “Dotación”, “Potencial de Talento” y “Talento académico” pues en algunos países de habla hispana, como en Chile, se suele asociar el concepto de dotación a niños “superdotados”, teniendo una carga sociocultural que puede llevar a confusiones (Salas, 2012). Además, “Potencial de Talento” destaca la necesidad de un desarrollo de las capacidades.

El Potencial de Talento se observa en el 10% de cualquier grupo humano y es un concepto aplicable al 10% de mayor capacidad en un área, tomando como referencia a un grupo de

personas de la misma cultura. La presencia de este potencial no implica necesariamente que luego la persona desarrollará el Talento, pues depende de una variedad de factores a los que Gagné (2009) llama catalizadores, los cuales, al igual que en una reacción química, pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo del Talento a partir del potencial. Por lo tanto, el potencial de talento, es un elemento necesario, pero no es lo único importante, hacen falta también características personales, la motivación, el esfuerzo y la persistencia para desarrollar un área del Talento. Dentro de los catalizadores ambientales, se nombra a personas significativas para el niño, tales como profesores, pares, padres y familia. Aquí radica la importancia del rol de los educadores - profesores y padres - en el desarrollo del Talento Académico. Ellos constituyen un pilar fundamental a la hora de apoyar y guiar al niño en acceder a oportunidades del medio, así como también en el apoyo al desarrollo físico, psicológico y moral necesario para que el Potencial se desarrolle en Talento (Salas, 2012).

En este sentido, es arriesgado referirse a las personas con talentos, como “superdotados”, aún cuando dentro estemos hablando de personas que estén en el extremo superior de este 10% superior, pues con este término, se está afirmando implícitamente que estas personas ya vienen con un potencial actualizado y, por ende, no tendrían ningún tipo de necesidad cognitiva, emocional o moral.

1.1.1 Evolución del paradigma de la “superdotación”

En el campo del Talento Académico, existen algunos *mitos* que siguen influyendo hoy, en la manera en el que el talento se define conceptualiza. Pfeiffer (2012) destaca tres mitos prevalecientes, ninguno de los cuales está apoyado por la evidencia científica (Pfeiffer, 2012).

El primer mito, es que *la “superdotación” es algo real*, este mito es muy popular entre los profesionales y el público en general. Sin embargo, la “superdotación” no es real, sino que es una construcción social y una mera forma útil de clasificar a un grupo especial de niños. El segundo mito, es que *la “superdotación” es lo mismo que tener alto coeficiente intelectual*, este es una creencia presente tanto en la sociedad occidental, como en muchas culturas orientales, por ejemplo, en Hong Kong. Este mito se perpetúa, en parte, por la creencia en el primer mito, es decir, en que la superdotación sería algo real. Así, si un estudiante tiene una puntuación de 130 en un test de inteligencia, bajo esta mirada, sería real y significativamente superior a un estudiante con una puntuación de CI de 128 o 129 (Pfeiffer, 2012).

Por último, el tercer mito, refiere a la creencia de que *la persona que es identificada como “superdotada”, lo será para siempre*”. Es la idea que comparten los medios de comunicación más populares, de que la aptitud y la capacidad están pre-determinados,

establecidos en el nacimiento y que no cambian. Sin embargo, la evidencia científica constata que la inteligencia no es un estado del ser, sino que puede cambiar notablemente en el transcurso de vida de una persona (Pfeiffer, 2012).

La ampliación del concepto de “superdotación”, generada a lo largo del siglo XX y particularmente a partir de los años 70, ha tenido una repercusión clara no sólo en cuanto al concepto mismo, sino en relación a los procesos de identificación y a las pautas de intervención necesarias para el desarrollo educativo y armónico de los niños con talento académico.

A principios del siglo XX, el concepto de “superdotación”, nace ligado a la inteligencia, y puesto que ésta se manifiesta en medidas de CI, la persona “superdotada” es aquella que obtiene una puntuación elevada en un test de inteligencia general. Sin embargo, pronto comienza a observarse que estas pruebas, si bien son válidas, no son suficientes para determinar cuál sería el modo más adecuado de intervenir. Puesto que cada persona es diferente, aún perteneciendo a este grupo de los “superdotados”, se aprecia la posibilidad de que surjan ciertos dominios o talentos en los que una persona puede destacar, sin necesidad de que lo haga en todos los posibles. Es así como poco a poco se va ampliando la noción de “superdotación” y comienza a producirse el paso de la “superdotación” al talento (Reyero & Tourón, 2003).

En términos generales, se pasa de una concepción de la “superdotación” como un rasgo simple, innato y no cambiante, a una noción multidimensional, sujeta a desarrollo y cambio. Treffinger y Feldhusen (1996), afirman que el foco de atención se ha desplazado a las aptitudes específicas y las capacidades que surgen en áreas especiales del talento, “la identificación debe ser vista como un proceso continuo, no como un proceso único que dice de una vez y para siempre si un niño es dotado o no. Los talentos emergen y crecen evolutivamente, y algunos no llegan a emerger porque no se produce una adecuada estimulación. Es importante que todos los que trabajan con niños y jóvenes vean los talentos y potencialidades como algo educable y emergente, no como fijo e inmutable” (Treffinger y Feldhusen, 1996, p. 182).

Con esta ampliación conceptual, el proceso diagnóstico se orienta ahora al crecimiento de la persona, más que a su etiquetaje e intenta promover las potencialidades de los estudiantes, aceptando la existencia de diversos niveles o grados dentro de la misma “superdotación”, que necesitarán respuestas educativas diferenciadas y que potenciarán la diferenciación de los talentos. En concordancia con ello, los programas comienzan a pensarse para distintos tipos de talentos, centrados en las características actuales e individuales de los alumnos y que ya no buscan tanto resultados finales, sino la estimulación de ciertas conductas superdotadas (Reyero & Tourón, 2003).

El inicio del cambio de paradigma y por ende, de ampliación conceptual, podría situarse a partir del Informe de Marland (1972) de la Oficina de Educación de los E.E.U.U. Antes de este informe, los autores que sobresalían, se centraban en el estudio de la inteligencia. Por ejemplo, Francis Galton (1822-1911), proponía que la inteligencia estaba relacionada con la agudeza de algunos sentidos, como la visión, audición, olfato y tacto; y sus esfuerzos iban encaminados a la aplicación de pruebas de agudeza visual o auditiva, sensibilidad táctil o tiempo de reacción. Otro autor que destaca, es Alfred Binet, quien desarrolló diversos instrumentos de medición de inteligencia, como la escala de inteligencia Stanford-Binet y creó la noción de edad mental. Una tercera figura significativa en esta materia, es Lewis Terman, el cual realizó diversos estudios para identificar a los niños “superdotados” a edades tempranas (Reyero & Tourón, 2003).

Con el Informe de Marland, aparece la primera definición de la “superdotación” y comienza a hacerse referencia a los talentos específicos, además de las capacidades mentales. Es a partir de este informe, que comienzan a surgir diferentes propuestas teóricas que buscan, por un lado, dar una definición más concisa de la “superdotación”; y por otra, tratar de enumerar aquellos rasgos más característicos de las personas “superdotadas”.

Un autor destacado, es Renzulli (1977), ya que añade al concepto de “superdotación”, ciertos rasgos de personalidad que se habían descartado en el Informe Marland y manifiesta un claro rechazo a identificar a los superdotados, a través de medidas de inteligencia. Propone el Modelo de los Tres Anillos; existirían tres anillos, que corresponderían a los rasgos de la “superdotación”: capacidad intelectual por encima de la media, compromiso con la tarea y creatividad; la interacción de estos tres componentes, es lo que daría resultado a la “superdotación” (Renzulli, 1977).

Renzulli (1977) concibe la alta capacidad, desde una perspectiva fundamentalmente educativa, asociada al proceso de identificación y adscripción a los programas educativos, y concibe dos tipos de alta capacidad: a) la capacidad ligada al rendimiento académico y habitualmente medida por el CI y otros tests de capacidad cognitiva, en inglés, *school-house giftedness*” y b) la capacidad ligada a la productividad creativa y que tiene un gran impacto social. Los dos tipos de categorías descritos son importantes, se da una constante interacción entre ambos, y deben ser susceptibles de recibir programas especiales (Renzulli, Smith, y Reis, 1982).

Otro autor relevante es Mönks (2000), quien amplía la concepción de Renzulli con su Modelo de Interdependencia Triádica; pues para él, no sólo influye la personalidad del sujeto en su alta capacidad, sino también el ambiente que le rodea. Así, a los tres anillos de Renzulli, añade una nueva tríada, formada por la familia, la escuela y el grupo de iguales.

De este modo, un ambiente adecuado proporcionará al alumno interdependencia, autoconfianza, responsabilidad e interés por el aprendizaje (Mönks, 2000).

Tannenbaum (1986), es otro autor conocido, que propone una aproximación psicosocial a la “superdotación” y al talento. En su definición, de aproximación sistémica, la sociedad es la que determina quién es reconocido como talentoso y considera que los logros destacados son determinados por cinco factores: la capacidad general, capacidad específica, factores no intelectuales, factores medioambientales y factores de azar.

Es posible apreciar entonces, que después del Informe de Marland y del cambio de paradigma que trajo consigo, en relación al concepto de “superdotación”; han sido muchos los autores que han propuesto nuevas definiciones de este concepto, cada vez más amplias y con alusión a la interacción de variables personales y ambientales.

Por último, un autor que es muy reconocido mundialmente hoy, en relación al campo de la dotación y el talento; Francoys Gagné y su modelo MDDT o Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (en inglés DMGT) (Gagné, 2009). Modelo que se explicará en detalle a continuación y que constituye el modelo de base del presente trabajo de investigación.

1.1.2 Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT o DMGT en inglés)

Francoys Gagné (2004), es un reconocido académico de la Facultad de Psicología de la Universidad de Quebec, Montreal, que crea este modelo de desarrollo de talentos, el cual está siendo utilizado en la práctica educativa.

Su modelo, se fundamenta en la **distinción entre dotación y talento**. La *dotación*, refiere a la posesión y al uso de capacidades *naturales* destacadas, llamadas aptitudes, en al menos un área o dominio de capacidad, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior de sus pares de edad. El *talento*, en cambio, designa el dominio destacado de capacidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias (conocimientos y destrezas), en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior de sus pares de edad que están o han estado activos en ese campo (Tourón, 2013).

Es importante tener en cuenta que los talentos representan logros sobresalientes o resultados del proceso de desarrollo del talento. Emergen progresivamente a partir de la transformación de las altas capacidades o aptitudes en destrezas bien entrenadas y sistemáticamente desarrolladas, características de un concreto (Tourón, 2013).

Ambos conceptos comparten tres características: (a) refieren a capacidades humanas; (b) son normativos, en el sentido de que aluden a individuos que difieren de la norma o promedio; y (c) ambos grupos de individuos son 'no-normales' debido a conductas destacadas. Es a partir de esta distinción entre dotación y talento, que Gagné (2004) concibe el proceso de desarrollo de talentos, como la transformación progresiva de dones en talentos (Tourón, 2013).

El modelo DMGT ha evolucionado desde su primera versión, publicada en 1985. En el primer modelo, ya se diferencia de manera clara, entre los dones y talentos. En una versión posterior del modelo (2005), se agrega la presencia y acción de catalizadores intrapersonales y ambientales, como mediadores de este proceso de transformación. Posteriormente, evoluciona a DMGT 2.0 (2009), en la cual el componente de Proceso de Desarrollo (D), se especifica con una estructura interna (Gagné, 2013).

En su versión actual, el DMGT 2.0, modelo tiene 5 componentes: los dones (G), talentos (T), el proceso de desarrollo de talentos (D), los catalizadores (I-E) y el factor casualidad (C). El cual puede verse en el anexo 1 del presente trabajo.

El componente G corresponde a las capacidades naturales y las agrupó en 6 dominios, 4 de ellos son mentales y corresponden al dominio intelectual (GI), creativo (GC), social (GS) y perceptual (GP). Los últimos dos refieren a las capacidades físicas y corresponden a las capacidades musculares (GM) y las capacidades asociadas con el control y los reflejos motores finos (GR). Es importante aclarar que las capacidades naturales no son innatas; se desarrollan a través de todo el curso de la vida de una persona, aunque probablemente más durante los primeros años.

Los Talentos (T) se clasifican en nueve sub-componentes: Realista, Investigador, Artista, Social, Empresario y Convencional (RIASEC), asignaturas académicas, juegos y deportes (ISCO). La mayoría de los talentos, se evalúan a través de medidas de desempeño.

El componente D o proceso de desarrollo de los talentos, aparece con mayor fuerza y estructuración interna, en la versión 2.0 del modelo (Gagné, 2008). Se define como *“un proceso sistemático de desarrollo del talento, en un período de tiempo significativo, mediante un programa estructurado de actividades orientado a alcanzar una meta de excelencia”* (Gagné, 2013, p. 4).

El proceso se divide en tres sub-componentes: actividades (DA), inversión (DI), y progreso (DP) y cada uno de ellos tiene múltiples facetas. Las actividades incluyen un contenido específico o curriculum (DAC), ofrecido dentro de un contexto específico de aprendizaje o formato (DAF), el cual puede ser inestructurado (aprendizaje autodidacta) o estructurado. El sub-componente de inversión (DI) refiere a la intensidad del proceso de desarrollo de los talentos en términos del tiempo (DIT), dinero (DIM) o energía psicológica (DIE) (Gagné, 2013).

El progreso de los *talentees* (DP) desde el acceso inicial hasta su desempeño máximo puede dividirse en una serie de etapas (DPS), p. ej., novato, avanzado, competente, experto.

Por otra parte, los Catalizadores I-E, corresponden a influencias tanto positivas como negativas, al desarrollo del talento. Se distinguen catalizadores intrapersonales (I) y catalizadores ambientales (E). En la versión 2.0 del DMGT, los catalizadores ambientales (E), aparecen atrás y ligeramente arriba de los catalizadores intrapersonales (I), con lo cual se quiere ilustrar que las influencias que la persona recibe desde el ambiente, necesariamente atraviesan por un “filtro” de la persona, relativa a sus necesidades, intereses y rasgos de personalidad (Gagné, 2008).

En los Catalizadores Intrapersonales (I), se encuentran los rasgos físicos y mentales, y los administradores de objetivos, a saber, la conciencia (IW), la motivación (IM) y la voluntad (IV). Los Catalizadores Ambientales (E), comprenden tres sub-componentes. El entorno o medio (EM), los Individuos (EI) y los Servicios (EP), que abarca toda forma de servicios y programas de desarrollo de talentos (Gagné, 2008).

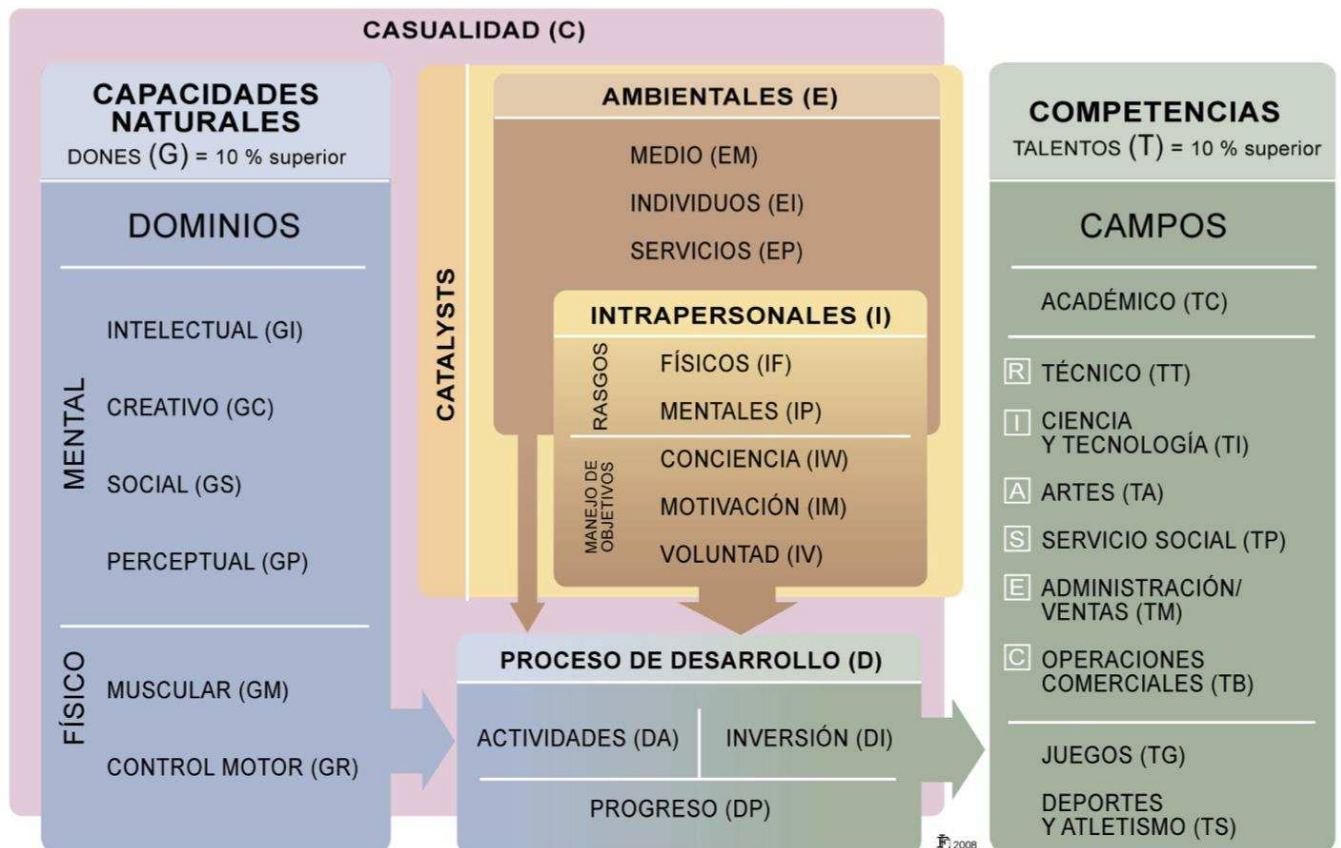
Por último, el factor casualidad (C) refiere al grado de control que las personas talentosas, tienen sobre cada uno de los otros 4 factores (G, E, I, D).

El modelo MDGT, opera con ciertas reglas dinámicas:

- a) Las capacidades naturales actúan como la "materia prima" o elementos constitutivos de los talentos. Con este modelo se deduce que la presencia de talentos, necesariamente implica la existencia de capacidades naturales claramente superiores al promedio; sin embargo, la mera existencia de altas capacidades naturales no asegura el que éstas luego se traduzcan en talentos, es necesaria entonces la presencia y actuación de los catalizadores (I, E) y de un proceso de desarrollo (D).
- b) Existe una asociación dinámica entre ciertos dones y talentos específicos. Dado su carácter de 'materia prima', los dones representan capacidades genéricas que pueden moldearse en una diversidad de destrezas, dependiendo del campo de actividad adoptado.
- c) En la mayoría de las situaciones de desarrollo de los talentos, los cuatro componentes causales (G, I, D, E) contribuyen positivamente a la emergencia de los talentos. Y se supone que esta contribución positiva se hará más intensa a medida que las personas con alta capacidad intenten alcanzar objetivos más altos.
- d) La emergencia del talento resulta de una compleja coreografía entre los cuatro componentes causales, coreografía que es única para cada individuo.

En cuanto a la prevalencia de las personas con talento académico, según este modelo, no existiría una respuesta absoluta. En el MDDT, la denominación se aplica a los individuos que pertenecen al 10% superior del grupo de referencia correspondiente en términos de capacidad natural (en el caso de la dotación) o del desempeño (para el caso del talento). Hay cinco niveles jerárquicamente estructurados, donde cada nivel de orden inferior superior abarca el 10% del nivel inmediatamente inferior. Dentro del 10% superior de la población, personas que se pueden considerar "levemente" dotadas o talentosas, el MDDT propone cuatro subgrupos progresivamente más selectivos: moderadamente (1% superior), altamente (1:1.000), excepcionalmente (1:10.000) y extrema o profundamente dotados o talentosos (1:100.000) (Gagné, 2013).

A continuación, se presenta una versión condensada del MDDT (Tourón, 2013)



1.2 Características de los niños y adolescentes con talento académico

Cada niño con talento, por el hecho de ser persona, es única e irrepetible, tiene su propia familia, gustos, intereses; y en el grupo de las personas con talentos. Sin embargo, en los niños con talento académico, se repiten ciertas características, aún cuando se den en diverso grado o con diferente intensidad.

Para facilitar la comprensión, estas características serán agrupadas en tres categorías del desarrollo: cognitivo, socio-afectivo y moral, pero se entiende que tales características se encuentran imbricadas entre sí (Salas, 2012).

1.2.1 Características del Desarrollo Cognitivo

Van Tassel-Baska (1997) destaca tres características básicas de los niños con talento intelectual sobresaliente: precocidad, intensidad y complejidad. La *precocidad* se manifiesta, por ejemplo, en un desarrollo más avanzado en algunas áreas curriculares. La *intensidad* se manifiesta tanto en sus respuestas emocionales como en su dimensión cognitiva, sus respuestas emocionales suelen ser más fuertes e intensas, y sus capacidades de concentración y atención frente a temas de su interés suelen ser más persistentes. La *complejidad*, se manifiesta en la capacidad para hacer uso de capacidades de pensamiento superiores y más abstractas que su grupo de pares.

Lo que identifica a estos niños es que presentan las capacidades cognitivas destacadas, en comparación a los niños de su edad. Silverman (1994) afirma que los niños con talento intelectual destacado tienen las siguientes características: capacidades de pensamiento excepcionales, curiosidad intelectual, rapidez en el aprendizaje, facilidad para abstraer o comprender temáticas abstractas, procesos de pensamiento más complejos, pasión por aprender, pensamiento analítico, pensamiento divergente y creativo, imaginación vívida, capacidad de concentración y capacidad para la reflexión.

Webb y colaboradores (2007), también proponen un conjunto de características comunes a los niños más capaces, en el plano cognitivo destacan: un estado de alerta inusual en la infancia, aprendices rápidos, capaces de relacionar ideas con rapidez, capaces de retener mucha información y buena memoria, atención más prolongada, persistencia en la tarea y concentración intensa, vocabulario inusualmente amplio y uso de estructuras oracionales complejas para la edad, comprensión avanzada de los matices de las palabras, metáforas e ideas abstractas, gusto por resolver problemas que involucren números y acertijos. Además, en su mayoría son autodidactas y leen y escriben desde la edad preescolar.

Concuerdan con los otros autores, en que el pensamiento es abstracto, complejo, lógico e intuitivo, que tienen un pensamiento divergente, es decir, tienden a relacionar las ideas o las cosas en formas que no son corrientes u obvias; y que son curiosos por aprender e indagar más allá de lo que se les enseña. Tienen una curiosidad ilimitada, presentan una amplia gama de intereses, aunque a veces sea muy marcado en una sola área, y ¹⁵un gran interés por experimentar y hacer las cosas de manera diferente (Webb, Gore, Amend, DeVries, 2007).

1.2.2 Características del Desarrollo Socio-afectivo

El desarrollo socio-afectivo está estrechamente ligado al desarrollo cognitivo; ya que las capacidades cognitivas destacadas, permiten que los niños con talentos se familiaricen y especulen con ideas que normalmente aparecen a edades más avanzadas. Generalmente son más sensibles a las situaciones que los rodean, a los sentimientos de los demás, a los hechos de injusticia, a la crítica y al dolor (Bralic & Romagnoli, 2000).

Esto no tiene que ver con que sientan más que otras personas, sino que lo hacen de manera diferente: de manera más vívida, absorbente, penetrante, compleja y profunda (Bralic & Romagnoli, 2000).

Un autor que ha estudiado en profundidad la intensidad emocional de los niños con alta capacidad, es Dabrowski (1976), lo conceptualiza como hipersensibilidad-*overexcitability*- y lo enmarca dentro de su Teoría de Desintegración Positiva, la cual será explicada en detalle en el presente trabajo. Sword (1999), toma como base esta teoría y afirma que la intensidad emocional, suele traducirse en comportamientos que muchas personas confunden con inmadurez emocional; pero lo cierto es que es esencial en el proceso de aprendizaje que llevan estos niños. Por ejemplo, se ha visto que estas características de intensidad y sensibilidad emocional aumentan la vulnerabilidad de estos niños a problemáticas personales y sociales (Sword, 1999).

Webb y colaboradores (2007) concuerdan en que estos niños presentan una inusual profundidad emocional y son intensos sentimientos y reacciones; y que suelen preocuparse por temas sociales, políticos y las injusticias.

Aún cuando estos niños suelen ser más sensibles que el promedio, ello no significa que sean emocionalmente más inestables. Incluso, Freeman (2005) sugiere que los niños con talentos parecieran ser emocionalmente más fuertes que otros niños, con menores niveles de ansiedad, mayor productividad y una mayor motivación.

En cuanto a la dimensión social, diversos estudios muestran que los estudiantes talentosos son altamente sensibles, empáticos y tienen facilidad para ver las situaciones desde el punto de vista de otros. También muestran un alto sentido del humor, tienden al perfeccionismo,

tienen altas expectativas de sí mismos y los demás y poseen un alto autoconcepto de sí mismos, especialmente en el área académica. Eso sí, se impacientan con facilidad consigo mismos y con la lentitud o incapacidad de los demás, quizás por ello es que tienden a buscar amistades en niños con niveles de desarrollo intelectual similares (Robinson, 2008).

1.2.3 Características del Desarrollo Moral

Al igual que el desarrollo socio-afectivo, el desarrollo moral está estrechamente ligado al desarrollo cognitivo, por lo tanto, el hecho de que los niños con alta capacidad, presenten, en mayor o menor grado, un pensamiento abstracto y complejo, no es un dato irrelevante a la hora de describir su desarrollo moral. Ya que las mismas habilidades cognitivas que utiliza un niño para abstraer leyes matemáticas, pueden ser utilizadas para hacer juicios morales complejos y desapegados de reglas rígidas o concretas (Sánchez & Flores, 2006).

Según Sánchez y Flores (2006) algunas de las características más descritas por los expertos, son:

Precocidad moral, la cual se manifiesta en que los niños con talento académico, logran realizar juicios morales más complejos que sus pares y a una edad más temprana. Son capaces de abstraerse de las reglas y cuestionar desde muy jóvenes, el sentido que las justifican.

El sentido ético y de justicia, aparece a edades tempranas. Estos niños suelen molestarse ante lo que consideran moralmente incorrecto o injusto y son capaces de interpelar a sus pares e incluso adultos, con el fin de defender sus convicciones y valores. Muchos también están dispuestos a interceder por terceras personas, cuando consideran que sus derechos son vulnerados. Webb y colaboradores (2007), destacan la aparición de un idealismo y sentido de la justicia a una edad temprana, y una gran preocupación por temas sociales, políticos y por las injusticias.

Búsqueda autónoma de la propia espiritualidad o de ideologías, los niños y jóvenes con alta capacidad, suelen hacerse cuestionamientos y preguntas de índole espiritual, política y religiosa.

Idealismo, ellos suelen ser soñadores e idealistas y lo manifiestan a través de diferentes actitudes, acciones y su confianza en nobles valores humanos. Es por eso que muchos de ellos se transforman en líderes carismáticos entre sus pares o al menos gozan del respeto de sus compañeros cuando manifiestan alguna opinión.

Capacidad de hacer juicios personales, tienden a formar sus propios juicios luego de escuchar a otros y no se dejan llevar tan fácilmente por preconcepciones y opiniones del grupo.

Flexibilidad y escasa rigidez moral, pues suelen buscar el sentido detrás de las normas y son capaces de aplicar un criterio flexible ante diversos conflictos morales, por lo tanto, no se adscriben de manera rígida a una norma.

Alta necesidad de consistencia entre sus valores abstractos y sus acciones personales, algunos autores describen que estos niños piensan con altos estándares valóricos pero también buscan actuar acorde a ellos. Es decir, practican lo que piensan con mayor frecuencia que sus pares, traduciendo sus valores abstractos a acciones concretas de la realidad y son bastante críticos cuando detectan esta inconsistencia en otras personas.

En resumen, producto de su avanzado desarrollo cognitivo y su interés por temas de justicia, estos niños tienden a tener un nivel más avanzado de sus capacidades de razonamiento moral, en comparación con sus pares (Lee & Olszeski-Kubilius, 2006).

1.3 Asincronía en el Desarrollo

Una característica importante que se ha descubierto en los niños con talentos, es una asincronía en el desarrollo de sus dimensiones intelectuales, físicas y socioemocionales, lo cual significa “diferentes tiempos”. Esto, justamente porque sus capacidades cognitivas están en un nivel de desarrollo más avanzado comparado con el resto de los niños de su edad, pero en otros aspectos “siguen siendo niños”. Es el caso de una niña de 5 años que, por momentos, parece más madura que sus compañeros, realiza comentarios que sorprenden, pero por otro lado, tiene reacciones como cualquier niña de su edad, se ofusca, quiere que le den el gusto, etc (Bralic & Romagnoli, 2000).

Columbus Group (1991), postula que la dotación conlleva un desarrollo asincrónico, en el cual, la precocidad e intensidad de las capacidades cognitivas, se combinan para crear experiencias internas cualitativamente diferentes a la norma. Esta asincronía se incrementa mientras más alta sea la capacidad intelectual. Por eso, las personas con alta capacidad, suelen ser muy sensibles y vulnerables, y presentan necesidades educativas especiales, que deben ser atendidas por sus educadores, padres y profesores (Kreger, 1994).

Esta definición de asincronía, se basa en el concepto de hiper-sensibilidad (*overexcitabilities, OE*) de Kazimierz Dabrowski (1976), que se detallará más adelante, y emerge como una reacción frente al creciente énfasis por parte de los educadores en talentos, de focalizarse en el desempeño, los productos y los logros de los niños con talento académico, en vez de preocuparse por la persona que está detrás de este talento.

Según Silverman (1994), la asincronía en el desarrollo, sería una nueva manera de mirar la dotación y el talento; y que se intensificaría a medida que el CI es mayor, porque

aumentaría la discrepancia entre las habilidades intelectuales (identificadas como edad mental) y las habilidades físicas (identificadas como edad cronológica).

Se distinguen dos tipos de asincronía, la interindividual e intraindividual. La primera, se aplica al hecho de que no todos los niños manifiestan los cambios evolutivos a la misma edad (sin representar anormalidad por ello) y, la intra-individual, se refiere a que en un mismo niño, las dimensiones física, intelectual, socio-emocional, etc., se comportan y se expresan de maneras distintas y no necesariamente coordinadas. Por otro lado, estas diferencias inter e intra-individuales pueden ser cuantitativas o cualitativas (Bralic & Romagnoli, 2000).

Leslie Sword (1999), ha estudiado el fenómeno de la asincronía en los niños con talento académico, especialmente en el área emocional, tomando como base la Teoría de la Hiper Sensibilidad y Desarrollo Emocional de Kazimierz Dabrowski (1972). En sus estudios, ella concluye que estos niños, necesitan pasar por un proceso de aprendizaje y que también los demás comprendan su intensidad emocional como una riqueza y una fortaleza. Pues muchas veces, las conductas que manifiestan esta intensidad emocional, son percibidas erróneamente como una inmadurez emocional (Sword, 1999).

1.4 Características de las familias de los niños y adolescentes con talento académico

Las familias de los niños con talento académico, han sido estudiadas desde dos perspectivas: la primera busca descifrar, cómo estas familias nacen estos niños con talento y la segunda, de qué manera, un niño reconocido como talentoso, influye en sus hermanos (Colangelo & Brower, 1987). Según Tolan (1994), los padres de los niños con talento académico, usualmente también fueron niños con talento académico.

Se pueden reconocer algunas características comunes entre las familias de los niños y adolescentes con alta capacidad. Los padres, suelen ser asertivos y seguros de sí mismos, el clima familiar suele estar cargado de intensidad emocional, por lo que un pequeño problema puede transformarse en un drama, pero también una pequeña alegría es motivo de fiesta (Meckstroth, 1989).

Usualmente, son familias que tienen un cierto capital cultural y que proveen un ambiente estimulante y desafiante, para el desarrollo en sus distintas aristas (Reichenberg & Landau, 2009). También son familias en las cuales se generan discusiones en torno a temas interesantes y se valoran, las argumentaciones bien fundadas y complejas (Hollingworth, 1939).

Destacan porque sus miembros son perfeccionistas y analizan muy bien todas las variables, antes de tomar cualquier decisión. Por último, tienen una insaciable necesidad de sentido, en relación a aquello que piensan y que hacen Silverman & Golon, 2008).

La familia juega un rol significativo en el desarrollo y madurez del hijo con Talento Académico, primero en la identificación de sus capacidades y luego, en la satisfacción de sus necesidades cognitivas, socio-emocionales y morales, proveyendo un ambiente rico en afecto y estimulación (Reichenberg & Landau, 2009).

CAPÍTULO II

DESARROLLO MORAL

2.1 Definición de Desarrollo Moral desde la Psicología

Tal como se explicó en la introducción del presente trabajo, es muy difícil dar una definición unívoca de moralidad, pues está sujeta a distintas filosofías, y según Freeman (2008), debe ser comprendida en un contexto histórico y cultural determinado.

Considerando esta dificultad, psicólogos, educadores y filósofos, han desarrollado diversas teorías para intentar explicar y operacionalizar la moralidad de las personas.

La experta en la educación de desarrollo moral, Angela Spreacker (2001), presenta un listado de características que las personas moralmente dotadas usualmente poseen:

- 1) Escoge la alternativa más ética en vez de la más expedita, al momento de enfrentarse a un dilema interpersonal.
- 2) Es capaz de oponerse al sentir público, cuando este sentir compromete sus propios valores.
- 3) Siente lealtad y responsabilidad por ciertos principios.
- 4) Se identifica con la humanidad, más allá de su círculo inmediato de familiares y amigos.
- 5) Siente compasión por aquellos que hacen el mal, sin por ello justificar sus actos.
- 6) Es consciente de sus propios defectos y los reconoce.
- 7) Es capaz de mantenerse firme en sus ideales personales, sin importar las apariencias ni la aceptabilidad social.

Según Jansens (1997), en el ámbito del desarrollo moral, pueden distinguirse dos amplias tradiciones. La primera, se basa en la teoría de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo del razonamiento moral y la segunda, en las ideas de Martin Hoffman acerca del desarrollo de la internalización moral y estrechamente vinculada con este ámbito del desarrollo moral, se halla el del desarrollo prosocial.

Una aproximación neo-Kohlbergiana de James Rest y sus colaboradores (Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma, 1999), definen el desarrollo moral y su funcionamiento, como el resultado de un conglomerado de fuerzas cognitivas, comportamentales y afectivas, que

pueden ser representadas en cuatro procesos: sensibilidad moral, juicio moral, motivación moral y carácter moral.

2.2 Teoría de Estadios de Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg es uno de los autores contemporáneos más representativos en el campo de la educación moral. Encontró en la filosofía moral kantiana y en la noción de justicia de John Rawls (1995) la justificación de los estadios avanzados, a nivel cognitivo, como objetivos en este ámbito.

Kohlberg puso el acento en el componente cognitivo del desarrollo moral, se centra en el desarrollo del razonamiento moral o aspectos morales del pensamiento moral, y no en las razones que tienen las personas para elegir una u otra acción. De este modo, actitudes como la compasión, el altruismo y la empatía, son menos importantes en su teoría, que los principios de la justicia en el proceso de razonamiento moral que lleva a tomar decisiones (Lovecky, 1997).

El “razonador moral”, es aquel que es consciente que sus decisiones tienen una implicación moral, comprende que los principios deben aplicarse de manera universal, piensa en el bien común y toma decisiones basadas en principios abstractos de justicia y rectitud (Lovecky, 1997).

El juicio moral, para Kohlberg, es un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, especialmente cuando la persona se enfrenta a un dilema moral; y no se limita a momentos extraordinarios de la vida, sino que forma parte del proceso de pensamiento que empleamos para extraer el sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria (Barra, 1987). En ese sentido, Kohlberg afirma que el niño es un “filósofo moral”, ya que es capaz de comprender las categorías de lo bueno y lo malo. El niño tiene su propia moralidad, maneras de realizar juicios, que no están “interiorizadas” desde el exterior, ni provienen de una forma directa y obvia de sus padres, maestros o compañeros (Delval, 1987).

2.2.1 Etapas del Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg (ética de la justicia)

Kohlberg, retoma la teoría de los estadios de desarrollo cognitivo de Piaget y la amplía al ámbito del mundo emocional y social del niño (Kohlberg, 1987). Jean Piaget, postuló que el desarrollo de los seres humanos, estaba dado por una disposición biológica y por la interacción de ésta con el ambiente y postula 4 etapas de desarrollo cognitivo: Sensorio-motriz (0-2 años), Pre Operacional (2-7 años), Función simbólica, Operaciones concretas (7-12 años) y Operaciones formales (desde los 12 años) (Barra, 1987).

Los estadios cognitivos tendrían las siguientes propiedades: Implican formas cualitativamente diferentes de pensar y resolver los problemas, estas pueden ser ordenadas en una secuencia invariante, cada una de ellas formaría un *todo estructurado* en torno a la cual se organizan todas las creencias de la persona; y por último, cada estadio sucesivo es una *integración jerárquica* de lo que había antes, es decir, los estadios superiores reintegran a los anteriores.

Kohlberg, por su parte, establece la existencia de seis estadios progresivos del juicio moral, afirmando que el desarrollo del pensamiento de las personas en los temas morales, se rigen por los mismos criterios del desarrollo cognitivo de Piaget, recién señalados (Barra, 1987). Kohlberg, distingue tres grandes niveles de desarrollo moral, cada uno de los cuales se compone de dos estadios de desarrollo moral. Estos niveles, representan perspectivas distintas que la persona puede adoptar en relación a las normas sociales de la sociedad y constituyen tres tipos diferentes de relación entre el sujeto, las normas y las expectativas de la sociedad (Barra, 1987).

La evolución a través de estos estadios, sigue siempre el mismo orden, de menor a mayor, de manera que una vez alcanzada una etapa más alta ya no se retrocede. Estas etapas son las mismas para todos los seres humanos, independientemente de la cultura, el país o la época histórica a la que pertenezcan (Modzelewski, 2007)..

Para entender este cambio evolutivo, es fundamental el concepto de interiorización, proceso por medio del cual, el comportamiento pasa de estar controlado externamente, a ser interiorizado por principios y criterios internos. Esto quiere decir que, en la medida en que los niños van madurando, sus pensamientos morales se vuelven más interiorizados (Modzelewski, 2007).

El primer nivel es el *preconvencional*, en el cual los problemas morales se enfocan exclusivamente desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados y de las consecuencias concretas con que se enfrentan las personas que toman esas decisiones. Las normas sociales son externas a la persona y el punto de partida del juicio moral son las necesidades del yo. En este nivel se encuentran la mayoría de los niños, algunos adolescentes y unos pocos adultos.

En el *nivel convencional*, los problemas morales ya no se enfocan desde el yo, sino desde la mirada de un miembro de la sociedad, por lo que el sujeto toma en consideración lo que la sociedad espera de él. El sujeto se identifica con la sociedad y el punto de partida son las reglas del grupo. Este nivel normalmente surge en la adolescencia y permanece dominante en la mayoría de los adultos.

En el *nivel postconvencional o de principios*, los problemas morales se enfocan desde una mirada superior y trascendente a la sociedad. La persona se distancia de las normas y expectativas ajenas y define principios y valores morales que tienen una aplicación más allá de la autoridad de las personas, los grupos o la sociedad. El punto de partida ya no son las reglas sociales, sino los *principios*, que deben fundamentar las reglas sociales. Este nivel, es el más difícil de encontrar, puede surgir durante la adolescencia o el comienzo de la edad adulta y caracteriza el razonamiento sólo de la minoría de los adultos (Barra, 1987).

Al igual que en el enfoque cognitivo-evolutivo (como la Teoría de Piaget), la transición de un estadio a otro, supone para la persona, un mecanismo de *equilibración*: ésta percibe la realidad a través de sus estructuras existentes (asimilación), pero en cierto momento, algunos elementos de la sociedad lo llevan a reconocer que sus estructuras son inadecuadas (perturbaciones) y el sujeto las problematiza; la persona trata de construir un nuevo modelo de aprehender la realidad social que entra en conflicto con el modelo de aprehensión existente y, finalmente, consigue integrar éste último con el nuevo modelo (*acomodación*). Cada estadio moral implica una perspectiva distinta de asunción de roles, la cual es concebida como una capacidad social clave para el desarrollo del juicio moral (Barra, 1987).

La evolución a través de los diferentes estadios, se puede apreciar en la siguiente tabla (Kohlberg, 1984).

Nivel	Estadio	Perspectiva del “yo” y los otros	Consideración de lo justo”	Razón para hacer lo justo
I Moral Pre-convencional	Estadio 1 El castigo y la obediencia (heteronomía)	<p><i>Egocentrismo: no se reconocen los intereses de los otros como diferentes a los propios.</i></p> <p>Las acciones se consideran sólo físicamente, no se consideran las intenciones.</p> <p>Se confunde la perspectiva de la autoridad con la propia.</p>	<p>Lo justo es la obediencia ciega a la norma.</p>	<p>Evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.</p>
	Estadio 2 El propósito y el intercambio (individualismo)	<p><i>Individualismo concreto: Se desligan los intereses de la autoridad y los propios.</i></p> <p>Se reconoce pluralidad de intereses en los individuos. Lo justo es relativo, ya que está ligado a los intereses personales.</p>	<p>Lo justo es seguir la norma sólo cuando beneficia a alguien, actuar a favor de los intereses propios y dejar que los demás lo hagan también.</p>	<p>Satisfacer las propias necesidades en un mundo en el que se tiene que reconocer que los demás también tienen sus necesidades e intereses.</p>

Nivel	Estadio	Perspectiva del “yo” y los otros	Consideración de lo justo”	Razón para hacer lo justo
II: Moral Convencional.	Estadio 3 Expectativas, relaciones y conformidad interpersonal (mutualidad).	<i>Ponerse en el lugar del otro:</i> es el punto de vista del individuo en relación con otros individuos. Se destacan los sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas, pero no se llega aún a una generalización del sistema.	Lo justo es vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas a uno mismo esperan. Significa aceptar el papel de buen hijo, amigo, hermano. Ser bueno significa tener buenos motivos y preocuparse por los demás, mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La necesidad que se siente de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, preocuparse por los demás y la consideración de que, si uno se pone en el lugar del otro, quisiera que los demás se portaran bien.
	Estadio 4 Sistema social y conciencia (ley y orden).	<i>Identificación con un sistema social</i> que define los papeles individuales y las reglas de comportamiento. Las relaciones individuales se consideran en función de su lugar en el sistema social. Se es capaz de diferenciar los acuerdos y motivos interpersonales del punto de vista de la sociedad.	Lo justo es cumplir los deberes previamente aceptados por el grupo. Las leyes deben cumplirse, salvo cuando entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. Se considera justo, la contribución a la sociedad, grupo o instituciones.	Mantener el funcionamiento de las instituciones, evitar la disolución del sistema, cumplir los imperativos de conciencia y mantener el autorrespeto.

Nivel	Estadio	Perspectiva del “yo” y los otros	Consideración de lo justo”	Razón para hacer lo justo
<p>III: Moral Post-convencional</p>	<p>Estadio 5 Derechos previos y contrato social (utilidad).</p>	<p><i>Perspectiva: la de una persona racional con valores y derechos anteriores a cualquier pacto o vínculo social.</i></p> <p>Se integran las diferentes perspectivas individuales mediante mecanismos formales de acuerdo.</p> <p>Se toman en consideración la perspectiva moral y la jurídica, destacándose sus diferencias y encontrándose difícil conciliarlas.</p>	<p>Lo justo consiste en ser consciente de la diversidad de valores y opiniones y de su origen relativo a las características grupales e individuales. Consiste también en respetar las reglas para asegurar la imparcialidad y el mantenimiento del contrato social.</p>	<p>La obligación de respetar el pacto social para cumplir y hacer cumplir las leyes en beneficio propio y de los demás, protegiendo los derechos propios y los ajenos.</p> <p>Existe interés en que las leyes y deberes proporcionen el mayor bien para el mayor número de personas.</p>

Nivel	Estadio	Perspectiva del “yo” y los otros	Consideración de lo justo”	Razón para hacer lo justo
<p>III: Moral Post-convencional</p>	<p>Estadio 6</p> <p>Principios éticos universales (autonomía)</p>	<p>Se alcanza por fin una <i>perspectiva propiamente moral</i> de la que se derivan los acuerdos sociales. Punto de vista de la <i>racionalidad</i>, todo individuo racional reconocerá el imperativo de tratar a las personas como fines en sí mismas, y no como medios para conseguir ninguna ventaja individual o social.</p>	<p>Lo justo, es seguir los principios éticos universales que se descubren por el uso de la razón.</p> <p>Las leyes particulares y acuerdos sociales son válidos porque se basan en esos principios universales de la justicia. No son únicamente valores que se reconocen, también pueden usarse eficientemente para generar decisiones concretas.</p>	<p>Racionalmente, se ve la validez de los principios y se llega a un compromiso con ellos. Este es el motivo de que se hable de autonomía moral en esta etapa.</p>

2.2.2 Implicaciones educativas de la Teoría de Kohlberg

La Teoría de Lawrence Kohlberg, tiene implicaciones educativas claves, ya que indica que lo decisivo para potenciar un adecuado desarrollo moral, no es la mera presencia de la escuela o los padres, sino las oportunidades que los padres y las instituciones les brinden a los niños para que asuman distintos roles, de modo que se sientan responsables y partícipes en su ámbito social (Barra, 1987).

Él postula que el desarrollo moral, puede estimularse mediante *tres factores ambientales* generales: las oportunidades que se les ofrecen a los niños para desempeñar un rol, la atmósfera moral y la presencia de conflictos cognitivos-morales. En primer lugar, el desarrollo moral puede progresar cuando una persona está a menudo involucrada en situaciones que le permiten adoptar perspectivas sociales, en las que puede entrar en contacto con las ideas y sentimientos de los demás. En cuanto al segundo factor, Kohlberg considera el nivel de razonamiento moral en un ambiente social particular, como la atmósfera moral de ese ambiente. Así, los estadios más elevados de razonamiento moral, empleados en un ambiente social como el de la familia, elevan el nivel de razonamiento moral del niño. El tercer factor, apunta a que los niños que deben afrontar un estadio de razonamiento moral superior al propio, pueden elevar su nivel de razonamiento moral (Hafften, 2001).

La novedad de su planteamiento, radica en que crea un marco de progresión sistemática a través del cual, se alcanza la virtud de la justicia. En este sentido, para él, la educación tradicional del carácter se apoya en las valoraciones inconscientes de los profesores; en cambio, en el enfoque cognitivo evolutivo de la educación moral, el profesor no se invoca ni se acentúa como autoridad, sino que debe entrar en juego como una opinión más, sólo para que sirva de guía. Su papel consiste en presentar dilemas y realizar preguntas para que sea el propio alumno el que se interroga sobre sus juicios morales y las razones que lo motivan (Kohlberg, 1992).

El objetivo de la educación en lo moral, no es por tanto, encontrar respuestas correctas o incorrectas, sino presentar problemas morales que provoquen una tensión intelectual en el alumno, para adquirir niveles superiores de juicio moral (Kohlberg, 1992).

Un ejemplo que propone Kohlberg para ilustrar los resultados de su trabajo fue realizar la misma pregunta moral a un niño de 7 años, a un adolescente de 17 y a un adulto de 24, respectivamente (Kohlberg, 1984):

¿Por qué no debes robar en un almacén?

Esta pregunta obtuvo las siguientes respuestas según el nivel de razonamiento moral propuesto por el autor:

a) Respuesta del nivel preconvencional: *No está bien robar en un almacén. Va contra la ley. Alguien podría verte y avisar a la policía.*

b) Respuesta del nivel convencional: *Es una cuestión de ley. Una de nuestras reglas es intentar proteger a todo el mundo, proteger la propiedad y no sólo proteger un almacén. Es algo que nuestra sociedad necesita. Si no tuviéramos estas leyes la gente robaría, no tendría que trabajar para vivir y toda nuestra sociedad perdería su buen estado.*

c) Respuesta del nivel postconvencional: *Se violan los derechos de otra persona, en este caso de su propiedad. Lo moralmente correcto es reconocer los derechos de otros individuos, primero a la vida y luego hacer lo que se quiera mientras no se interfiera en los derechos de alguien más.*

2.2.3 Instrumentos de medición de los estadios de desarrollo de Lawrence Kohlberg

2.2.3.1 Test de Definición de Criterios-*Defining Issues Test*

Fue creado por James Rest (1941-1999), con base en la teoría de Kohlberg. El enfoque de Rest apunta a flexibilizar la estructura rígida de los seis estadios de Kohlberg, enfatizando la naturaleza social de la moralidad (Rest, 1986a).

Rest confeccionó este cuestionario del razonamiento socio-moral, con el objetivo de cubrir las deficiencias metodológicas de la entrevista semi-estructurada de Kohlberg y, más en particular, las dificultades del instrumento de Kohlberg para detectar el pensamiento post-convencional de los sujetos (Rest, 1986b).

El DIT formula una serie de problemas socio-morales conocidos como dilemas (hipotéticos), con el fin (investigativo) de generar conflictos cognitivos entre valores. Busca que la persona manifieste respuestas que permitan identificar el nivel de desarrollo moral que ha alcanzado. Es decir, el instrumento provee indicadores acerca de las diferentes perspectivas socio-morales que orientan la conducta de las personas (Rest, 1986a).

Según Rest (1986a), las personas con un alto desarrollo en su juicio moral, son aquellas gustan de aprender, buscan nuevos desafíos, disfrutan con ambientes intelectuales estimulantes, son reflexivas y toman como propias, las responsabilidades acerca de sí mismos y también las del ambiente que los rodea.

El instrumento genera un “índice de razonamiento moral de principios” (índice P) que expresa el grado en que una persona juzga los problemas socio-morales desde la perspectiva post-convencional; dicho índice se calcula con las puntuaciones correspondientes a los estadios 5 y 6.

Es, por consecuencia, una medición que expresa "la importancia relativa que un sujeto da a las consideraciones de principios morales para tomar una decisión con respecto a los dilemas morales" (Rest, 1986a).

Esta herramienta está diseñada para medir esencialmente el pensamiento post-convencional (por ello la puntuación más importante es la puntuación "P"). Sólo indirectamente, informa el pensamiento convencional o pre-convencional, (niveles y estadios inferiores). El DIT consta de seis casos o historias que ponen al individuo ante un dilema moral y lo obligan a valorar los posibles cursos de acción: 1) Heinz y la medicina; 2) El prisionero fugado; 3) Webster y el mecánico; 4) El dilema del doctor; 5) La ocupación de los estudiantes; y 6) El periódico (Rest, 1986a).

El más conocido de todos, es el Dilema de Heinz, que dice lo siguiente: *En Europa, una mujer estaba a punto de morir de cáncer. Un medicamento podría salvarla, una forma de radio que un farmacéutico en la misma ciudad había descubierto recientemente. El farmacéutico lo vendía a 2.000 dólares, diez veces más de lo que el medicamento le costó fabricar. El marido de la mujer enferma, Heinz, fue a pedir prestado dinero a todo aquel que conocía, pero sólo consiguió reunir cerca de la mitad de lo que costaba. Él le contó al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo y le pidió que se lo vendiera más barato o que le permitiera pagar más tarde. Pero el farmacéutico dijo que no. El marido se desesperó y forzó el almacén del hombre para robar el medicamento para su mujer. ¿Debería el marido haber hecho eso? ¿Porqué?* (Kohlberg, 1984, p. 49).

La variable fundamental del estudio es el "juicio moral", es decir el tipo de juicio que se hace "sobre lo bueno y lo justo de una acción" (Kohlberg, 1984). Ante cada historia la persona debe, en primer lugar, emitir un juicio general sobre lo que considera que se debería hacer en esa situación, respondiendo un "Sí", un "No" o un "No Sé", a una pregunta que plantea si se debería tomar o no determinada decisión.

A continuación se le presentan doce enunciados relacionados con la historia en cuestión y se le pide que juzgue el grado de importancia que tiene cada una de ellos para tomar la decisión correspondiente. La importancia se califica como Extrema, Mucha, Alguna, Poca o Ninguna. Posteriormente se le pide a la persona que elija de entre los enunciados anteriormente clasificados los cuatro que son más importantes para tomar la decisión y que los jerarquice del más importante al menos importante. Como resultado de esta tercera operación quedan determinados cuáles son los 24 elementos (4 x 6 historias) que la persona considera más relevantes para resolver los dilemas. Estos elementos se relacionan con determinadas estructuras de juicio correspondientes a los estadios del 2 al 6 del juicio moral, que da como resultado el perfil moral de la persona (Rest, 1986a).

Índice D: Es una puntuación global de madurez moral que integra las puntuaciones de todos los estadios, dando un peso ponderado a la puntuación del sujeto en cada estadio, de modo que el peso de cada estadio en la puntuación global (D) es mayor a medida que el estadio es superior. El índice D es especialmente sensible a los cambios evolutivos y a los cambios que son consecuencia de intervenciones educativas (Rest, 1986b).

El conjunto de los puntajes que se elaboran para los estadios y el índice P, permiten estructurar un perfil de desarrollo moral de los individuos y de cada uno de los grupos. (Rest, 1986b).

2.2.3.2 Prueba Objetiva de Reflexión Socio-moral de John Gibbs y Karen Basinger (SROM-SF)

El instrumento de John Gibbs, al igual que el DIT, se basa en la Teoría de Estadios de L. Kohlberg. Este instrumento, en su forma corta (SROM-SF), fue diseñada en Estados Unidos por John Gibbs y Karen Basinger, en 1987, con el objetivo de medir el juicio o razonamiento moral de niños y jóvenes de entre doce y diecisiete años de edad (Gibbs, 1987).

La creación de este instrumento, surge ante la necesidad de evaluar las etapas del juicio moral de una manera más simplificada que los instrumentos existentes en la actualidad; entre los cuales, cabe mencionar la Escala de Juicio Moral, diseñada por Kohlberg y el mismo Gibbs en 1981 (Gibbs, 1987).

El SROM-SF, es una prueba objetiva, de administración grupal y fácil corrección. En la aplicación del test, se les pide a los sujetos expresar su pensamiento respecto de dos de los dilemas diseñados por Kohlberg, el “dilema de Pedro” y el “dilema de Juan”. El primero está compuesto por nueve preguntas o afirmaciones en torno al dilema y cada uno con cuatro opciones de elección, las cuales representan un tipo de razonamiento característico de las primeras cuatro etapas del juicio moral. El sujeto debe señalar, ante cada una de las afirmaciones, si son “parecidas” o “no-parecidas” a las que él daría, o “no estoy seguro” (si es que no entiende el razonamiento o tiene dudas). Se procede de la misma forma con el segundo dilema, pero éste sólo tiene tres preguntas (Gibbs, 1987).

Este instrumento está diseñado para ser aplicado a niños y jóvenes de entre doce y diecisiete años, no pudiendo aplicarse en la edad adulta, dado que las opciones presentadas no corresponden a formas de pensar representativas de las etapas 5 y 6 del desarrollo del juicio moral (Gibbs, 1987).

Psicométricamente, la SROM-SF, resulta confiable (consistencia interna) y válida (validez de constructo) para medir el desarrollo del juicio moral en grupos poblacionales con las características de los sujetos evaluados. Sin embargo, presenta algunas limitaciones; éstas son: se requiere un determinado nivel lector y tiene una capacidad limitada para profundizar en la evaluación de cada individuo (Vigneaux, 1994).

Por ser un instrumento objetivo, de aplicación grupal y bajo costo, puede ser fácilmente utilizable en establecimientos educacionales, lo que permite orientar la estimulación y formación moral de los alumnos, a partir de las etapas del juicio moral en que se encuentren. A su vez, puede ser utilizado también como un instrumento que estimule el desarrollo moral, es decir, que motive a los alumnos a reflexionar y discutir en términos morales a partir de los dilemas y preguntas planteadas (Vigneaux, 1994).

2.2.4 Críticas de otros expertos, al Modelo de Estadios de Desarrollo de Lawrence Kohlberg

2.2.4.1 Crítica de Carol Gilligan (1982)

Gilligan, se adscribe a una filosofía distinta a la de Kohlberg, ligada a pensadores como Blum (1987) y Matthews (1994), quienes definen el desarrollo moral de una persona, en función de su grado de responsividad a las necesidades de los demás. La responsividad, requiere de componentes cognitivos y afectivos, pues exige la capacidad de reconocer las emociones de los demás, y la acción para generar un cambio en la situación (Gilligan, 1982).

En el modelo de Gilligan, la base de la acción moral es la respuesta de la persona a las necesidades o sufrimientos de los demás. Ello requiere una actitud empática hacia los demás, una cierta sensibilidad a las necesidades de los otros y un deseo de actuar para satisfacer esas necesidades. Este tipo de pensamiento, refleja una sensibilidad moral frente a los demás, más que atenerse un razonamiento estrictamente basado en normas morales (Gilligan, 1982).

Respecto de la Teoría de Kohlberg, Gilligan sostiene que ésta es válida sólo para medir el desarrollo de un aspecto de la orientación moral, la que se focaliza en la justicia y los derechos. En un artículo llamado “El desarrollo moral en la adolescencia tardía y la edad adulta: una crítica y reconstrucción de la teoría de Kohlberg” (Murphy & Gilligan, 1982), los autores, proponen una distinción entre un “formalismo post-convencional” y un “contextualismo post-convencional”. Mientras que el primero resuelve los problemas del relativismo construyendo un sistema que deriva una solución a todos los problemas morales a partir de conceptos como el contrato social o los derechos naturales, el segundo encuentra

la solución en que mientras que ninguna respuesta puede ser objetivamente correcta en el sentido de estar libre de un contexto, algunas respuestas y algunos modos de pensar son mejores que otros.

Las discrepancias de Gilligan comienzan a partir de las bajas puntuaciones que persistentemente obtienen las mujeres comparadas con sus pares, en el test de Kohlberg. Para Gilligan (1985), el juicio moral de las mujeres es más contextual, más inmerso en los detalles de las relaciones y las narraciones. Ellas han demostrado ser más propensas a considerar el punto de vista del otro y tener una mayor capacidad de empatía. Si estas características cognitivas de la mujer dejan de ser vistas como deficiencias y comienzan a verse como componentes esenciales del razonamiento moral adulto en la etapa post-convencional, la aparente confusión moral de las mujeres se convertiría en un signo de fortaleza. Así, la causa de que las mujeres obtengan una puntuación menor en el test de Kohlberg no está en un déficit, sino en que el razonamiento se da por vertientes diferentes y, por tanto, el test de Kohlberg debería ser reelaborado para dar lugar a los razonamientos morales de los dos sexos (Gilligan, 1985).

2.2.4.2 Crítica a la naturaleza de los dilemas morales y al test DIT

Respecto de los dilemas morales y del mismo test DIT (Rest 1986a), ciertos autores afirman que son poco diversos, muy abstractos y lejanos a las experiencias cotidianas de la mayoría de la gente, pues casi todos se focalizan en el derecho de propiedad, el bien común y casos de vida o muerte (Straughan, 1975).

Lo anterior, ha motivado a algunos profesionales de la educación, a indagar cuáles son los problemas morales reales, con los que el común de los adolescentes afirma enfrentar; y constataron que la mayor preocupación, eran las relaciones interpersonales y que los dilemas que ellos formulaban, eran muy distintos a los formulados por Kohlberg (Walker, de Vries & Trevethan, 1987).

CAPÍTULO III

DESARROLLO MORAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

CON TALENTO ACADÉMICO

“Francisco es honesto, al punto de decir la verdad aún cuando ello implique meterse en problemas, es sensible- muestra preocupación por los sentimientos de los demás y sus sentimientos pueden resultar fácilmente heridos; además, tiene una clara percepción de lo que está bien y lo que está mal ” (Kreger, 1994, p. 2).

“Catalina, de catorce años, se interesa por la política, ya que desde los 12 años participa activamente en un partido y fue elegida como dirigente juvenil (Sánchez & Flores, 2006).

3.1 Estudios respecto de los estadios de Desarrollo Moral de L. Kohlberg en niños con talento académico

Freeman (2008) examinó las preguntas de dos de los tests más conocidos, la Escala de Inteligencia de Standford-Binet y la escala de Inteligencia de Wechsler. En ambos tests, encontró algunas preguntas cuyas respuestas exigen una valoración moral determinada y responden a los valores culturalmente deseables. Por otra parte, observó que aún cuando el niño escoja la respuesta acertada, no significa que necesariamente se traduzca en su comportamiento.

En la escala de Standford-Binet, por ejemplo, una de las preguntas es: *“¿Qué deberías hacer si un niño te golpea?”*, se espera que un niño virtuoso responda según los principios cristianos de no vengarse. Y en la escala de Weschler, una pregunta es *“¿Qué harías si ves que un tren está punto de cruzar un puente que está roto?”*, lo esperable es que la persona conteste que levantará su brazo para avisarle al chofer que se detenga. Esto es común de escuchar en niños europeos, acostumbrados a ver trenes, pero no así los niños brasileros, por ejemplo, que al no estar acostumbrados a estos, tampoco saben qué se debe esperar de ellos en este tipo de situaciones. En definitiva, lo que Freeman intenta explicar, es que muchas veces, las respuestas de las personas a los dilemas morales, están influidas por las diferentes culturas y sus sistemas morales (Freeman, 2008).

Específicamente, en el Test de Dilemas de Kohlberg (1984), Freeman cuestiona la correlación positiva que se ha encontrado entre las puntuaciones de CI y las puntuaciones del Test, que estarían influidos por la moralidad que se asume en ciertas preguntas, porque habría un tipo de moral que se estaría asumiendo detrás de las preguntas del Test.

En este sentido, para Freeman, el Dilema de Heinz (Rest 1986 a), es lejano a la realidad de la mayoría de los niños, al menos de los países desarrollados, por lo tanto, si el niño acierta en esta y otras respuestas, no necesariamente significa que tiene un alto nivel de desarrollo moral en su vida cotidiana (Freeman, 2008). Esta tesis está apoyada por la evidencia de un estudio realizado por Pagnin y Adreani, 2000, en el cual no se encontró una correlación significativa entre la puntuación obtenida en tests de razonamiento moral y la conducta, en niños pequeños. Rothman (1992) sugiere que las correlaciones que se dan entre altas puntuaciones en test de moralidad y altas puntuaciones en los test de CI, se debe a que estos niños con talento, probablemente saben qué debieran contestar en los tests, aún cuando en la vida real no escojan esa opción.

Con sus estudios, Freeman (2008) concluye que la relación que se da entre un alto nivel intelectual y un alto nivel de desarrollo moral, sólo se daría en el plano de los tests escritos y no en el plano conductual de la vida cotidiana. Según su perspectiva, los niños con alta capacidad, tendrían las mismas necesidades educativas en el plano del desarrollo moral, que sus pares; pero lo que sí tienen, es una capacidad mayor para comprender los argumentos del actuar moral que espera la sociedad en la cual están insertos.

Otros estudios de desarrollo moral de Kohlberg (1984) y Piechowski (2006), avalan lo anterior; es decir, han observado que los niños con un alto nivel de talento intelectual son capaces de realizar juicios morales más complejos a una edad más temprana que su grupo de pares. Lo cual, se ha visto reflejado en los altos resultados que estos niños obtienen el Test de Definición de Criterios o *Defining Issues Test* (DIT), comparados con sus pares. Sin embargo, los críticos de la investigación kohlbergiana, afirman que el juicio moral, no siempre se traducirá en una conducta moral coherente con éste; porque las personas con talento académico, podrían ser capaces de dar con las respuestas “moralmente correctas” del test DIT, pero los resultados del test no necesariamente predicen la conducta moral actual (Tirri, 2011).

3.2 Complejidad del desarrollo moral: factores complementarios al juicio moral

Es importante considerar que, además de la inteligencia, otras variables intervienen en el desarrollo moral, como los afectos, las experiencias de vida, el contexto sociocultural y factores de personalidad, por lo que conviene ser precavidos al momento de relacionar sólo la inteligencia con el desarrollo moral (Bralic y Romagnoli, 2000).

Silverman (1994), afirma que a mayor nivel intelectual del niño, más tempranamente se desarrolla la dimensión moral y más profundo impacto tiene en el niño. Sin embargo, esto no necesariamente se traduce en un desarrollo moral integrado que implique acciones en la misma dirección (Silverman, 1994).

Freeman (2008), sugiere que la moralidad se relaciona con los talentos, mediante dos caminos: el primero, es la *moralidad cultural*, que refiere a las conductas y expectativas que tiene la sociedad; y lo segundo es la *moralidad personal*, de las propias personas con talentos. En cuanto al primer camino, Freeman plantea que aquello que la sociedad considera moralmente adecuado y excelente, está directamente relacionado con la educación que buscará impartir y las conductas que espera de los educandos; en el caso de los niños considerados talentosos, necesariamente la sociedad esperará una conducta moralmente más excelente, de parte de ellos que de sus pares.

Estas expectativas de la sociedad acerca del comportamiento de las personas con talento académico, alimentadas por los mitos y estereotipos que rondan alrededor de ellos, afectarán su comportamiento. Muchas veces estos niños son vistos como excepcionales por sus pares y por los adultos, y esperan que muestren entusiasmo, habilidades de comunicación, habilidades de resolución de problemas y un mayor autocontrol. Así, se suele suponer que las personas con alta capacidad, tienen también un alto nivel de moralidad, pero Freeman (2008) dice que esto no necesariamente es así.

La pregunta que naturalmente surge es ¿el alto nivel de desarrollo cognitivo, necesariamente redundará en un mayor nivel de desarrollo moral, comparado con sus pares? Es prudente no comenzar con ningún prejuicio, para así derribar mitos, por lo tanto, conviene más preguntarse ¿qué caracteriza al desarrollo de la moralidad de los niños y adolescentes con talentos?

En esta misma línea, Bebeau, Rest y Narvaez (1999), afirman que la moralidad no sólo se compone del juicio moral, sino que incluye cuatro procesos: sensibilidad moral, juicio moral, motivación moral y carácter moral. Esto quiere decir que la relación entre un desarrollo cognitivo avanzado y un juicio moral avanzado, es más complejo, pues intervienen los otros tres procesos y sería riesgoso hablar de una causalidad lineal. De acuerdo a los estudios de Narvaez (1993), para obtener una puntuación P muy superior a la media, es necesaria una alta competencia académica, pero esta no necesariamente la predice, ya que los factores sociales y afectivos, también juegan un rol vital en la conducta moral.

Antes de que una persona pueda realizar un juicio moral-como se exige en el DIT- necesita identificarse con dilemas morales cotidianos que ocurren en diferentes contextos. Es decir, necesita que se active una cierta sensibilidad moral, definida como la preocupación de cómo las propias acciones afectan a otras personas. Implica la capacidad de ponerse en distintos escenarios posibles, de identificar las consecuencias de los actos, exige empatía y habilidades para ponerse en distintos roles. La sensibilidad moral, está muy relacionada a lo que algunos llaman, inteligencia social, definida como la capacidad para entenderse con otros y lograr que ellos cooperen con uno (Bebeau et. al, 1999).

Continuando con esta argumentación, para que una persona pueda responder a una situación, de un modo moralmente adecuado, es necesario que esa persona perciba e interprete los eventos de una manera tal, que la motive a realizar una acción ética. Así, lo que propone Narvaez, es que para poder lograr que una persona razone moralmente y actúe en consecuencia, es necesario un *empoderamiento ético*. Esto es, la persona debe tener interiorizado ciertos valores y creencias, que le motiven a actuar moralmente (Narvaez, 1993).

3.2.1 El concepto de sensibilidad moral

Tal como se explicó anteriormente, la sensibilidad moral, es un componente fundamental del desarrollo moral y que interactúa con el juicio moral. Deidre Lovecky, psicólogo inglés dedicado al trabajo con niños con alta capacidad, ha observado que a edades muy tempranas, la mayoría estos niños, muestran una alta sensibilidad moral, la cual se manifiesta en las siguientes conductas o actitudes: tender al cuidado de los otros, querer aliviar el sufrimiento y mostrar un alto desarrollo en la comprensión de conceptos abstractos como la justicia y la rectitud (Lovecky, 1997).

Estudios acerca de la sensibilidad moral en niños talentosos, se remontan a los estudios de Terman (1925), los cuales mostraron que estos niños tenían un alto desarrollo en integridad y estabilidad moral. Hollingworth (1931), por su parte, ha mencionado aspectos específicos del carácter que se relacionan con el desarrollo moral. Investigadores contemporáneos que se han interesado por el tema, son Gross (1993), quien se ha dedicado al estudio de aquellos niños que se encuentran en el extremo de la curva de la población, aquellos que poseen sobre 160 de C.I. y ha encontrado en ellos un desarrollo muy por sobre la media, de los conceptos de rectitud, justicia, responsabilidad por sí mismo y por los demás. Por su parte, Silverman (1994) postula que una avanzada sensibilidad moral, es un rasgo esencial de los niños con alta capacidad, y observó a varios niños que demostraron una intensa preocupación por asuntos mundiales y por los sentimientos de los otros.

3.3 Híper- sensibilidad socio-emocional y la TDP de Dabrowski: Teoría de la Desintegración Positiva

En el apartado referido al desarrollo socioafectivo de los niños y adolescentes con alta capacidad (1.2.2), se resalta la idea de que estos suelen ser muy sensibles e intensos en la expresión de sus emociones, lo cual se combina con un alto nivel de energía. En este sentido, el trabajo de Kazimierz Dabrowski (1902-1980), aporta un marco conceptual, desde el cual comprender estas características, el cual ha inspirado a muchos expertos en educación de personas con talento y constituye un piso a la base de programas educativos actuales para estos niños y adolescentes.

Psiquiatra y psicólogo polaco, desarrolló la Teoría de Desintegración Positiva (TDP), como una respuesta a las teorías psicológicas prevalecientes en ese momento y que busca explicar la dinámica del desarrollo de la persona. Él creía que el conflicto interno y sufrimiento, respondían necesariamente a un desarrollo avanzado, pues representaba un movimiento desde “lo que es” hacia “lo que debiera ser”. También observó que un avanzado desarrollo cognitivo, combinado con una hipersensibilidad (OE), era predictivo de un elevado nivel de desarrollo socio-afectivo (Lind, 2001).

Dabrowski postula que la existencia humana se desarrolla de manera multidimensional y a múltiples niveles, e incluye los reflejos innatos, las emociones, el intelecto, la imaginación y la estética. Por lo tanto, el desarrollo de la persona, consiste no sólo en un crecimiento cuantitativo y el reemplazo de ciertos elementos por otros, sino en un crecimiento cualitativo, con nuevos *insights* que permiten al individuo crecer hacia una mayor auto-organización y desarrollar estructuras mentales más autónomas, creativas y auténticas (Laycraft, 2009).

Acorde con esta teoría, la *desintegración positiva*, consiste en un proceso de transición por niveles de procesamiento mental cada vez más complejos, la cual se ve estimulado por tensiones, conflictos internos, luchas, ansiedades e incluso, desesperación. Estos niveles son cinco: 1) integración primaria, 2) desintegración uninivel, 3) desintegración espontánea multinivel, 4) desintegración organizada multinivel, 5) integración secundaria. Y son atravesados por ciertos dinamismos del desarrollo, los cuales son instintivos-emocionales-cognitivos y pueden interactuar de manera sinérgica o antagónica (Bailey, 2011).

En los primeros niveles, priman los dinamismos caracterizados por su espontaneidad y falta de organización, y en los niveles superiores, se va evolucionando hacia dinamismos que se transforman, asimilan y se reorganizan, en un proceso de desintegración positiva (Bailey, 2011).

El *nivel de integración primario*, es el nivel más indiferenciado y se caracteriza por tener una estructura rígida y estrecha. Refiere a las características innatas del individuo, aquellas que son automáticas e impulsivas y determinadas. Las personas que se encuentran en este nivel, no son capaces de tener ningún tipo de conflicto interno, aunque sí suelen tener conflictos con el ambiente que les rodea (Bailey, 2011).

El segundo *nivel es el de desintegración uninivel*, que comienza con la flexibilización de la estructura anterior y la aparición de las sensaciones de agrado y desagrado, acercamiento y rechazo, cambios de humor, conflictos en los cursos de acción, indecisión y dudas. También surgen los conflictos internos, pero a un nivel, y los conflictos externos persisten, pero no son agresivos. La persona comienza a comportarse según los estándares sociales (Bailey, 2011).

El tercer nivel, es el de *desintegración espontánea multinivel*, que se caracteriza por una diferenciación de las estructuras y funciones psicológicas; comienzan a aparecer los dinamismos del desarrollo, tales como el asombro ante uno mismo, sentimientos de inferioridad hacia uno mismo, sentimientos de vergüenza y culpa. Los conflictos internos aumentan, mientras que los externos disminuyen; lo cual está reflejando un proceso de mayor estructuración cognitiva y emocional, se es consciente de “lo que es” versus “lo que debería ser” (Bailey, 2011).

El cuarto, es el de *desintegración multinivel organizada*, caracterizada por un proceso de síntesis y transformación del *self*, que lo lleva a crecer en el establecimiento de una jerarquía de valores. Comienzan a desarrollarse dinamismos internos tales como la distinción “sujeto-objeto” en uno mismo, una mayor consciencia de sí mismo, el autocontrol, la identificación con otros y la empatía. Comienzan a aparecer también los conflictos existenciales, filosóficos y trascendentales. El comportamiento ya no se guía estrictamente por el “deber ser”, sino que aspira a la perfección de sí mismo y las relaciones interpersonales se vuelven más profundas y duraderas (Bailey, 2011).

Por último, el nivel más alto de desarrollo, es el de *integración secundaria*, que representa una nueva organización y armónica, de la personalidad; entendida como la consciencia de sí mismo, auto-elección y autoafirmación; que se manifiesta en actitudes como la responsabilidad por sí mismo y por los demás, la autonomía y la autenticidad. Es en este nivel, en el cual la persona logra alcanzar su ideal de actualización del self y son pocas las personas que lo logran (Bailey, 2011).

Dabrowski (1970), realizó observaciones clínicas, a individuos con alta capacidad y basándose en sus registros, introdujo factores adicionales que serían condición del desarrollo para lograr la desintegración positiva, estos factores se agrupan en lo que él llamó *overexcitability* (hiper-excitabilidad o hiper-sensibilidad), y las clasificó en: psicomotora, sensual, imaginativa, emocional e intelectual. Esta hiper-excitabilidad, es definida como una capacidad por sobre el promedio, para experimentar los estímulos internos y externos y se manifiesta en la intensidad con que viven sus experiencias cotidianas.

En su teoría de estadios, Dabrowski, también introduce el concepto de *potencial de desarrollo*, el cual determinará el nivel de desarrollo que podrá alcanzar una persona, si sus condiciones físicas y ambientales, son óptimas. El desarrollo de este potencial, se verá influido por tres factores: ¹ las potencialidades innatas (constitucionales y biológicas) del organismo, ² las influencias socio-ambientales y ³ los procesos autónomos-tales como los conflictos internos, consciencia de sí mismo y toma de decisiones (Dabrowski, 1996).

Las personas cuyo desarrollo se ve afectado sólo por sus potencias innatas, se tornan psicopáticas, completamente indiferentes a lo que ocurre en su entorno social. Aquellas que se ven afectadas por los dos primeros factores, se comportan acorde a estándares sociales, pero carecen de una personalidad autónoma y son extremadamente vulnerables a las influencias del entorno. Sólo aquellas, cuyo potencial de desarrollo se ve afectado por los tres factores, son conscientes de su propio desarrollo y de una jerarquía de valores propia (Dabrowski, 1996).

Según Dabrowski (1996), el potencial de desarrollo, puede llegar a ser especialmente fuerte cuando, además de los tres factores, la persona cuenta con capacidades y talentos especiales y una particular capacidad de consciencia de sí mismo y auto-determinación. Es el caso de los niños y jóvenes con alta capacidad, que, gracias a su avanzado desarrollo cognitivo combinado con una hiper-sensibilidad al mundo interno y externo, se ven atraídos con mayor intensidad a nuevas experiencias, las cuales van creando en ellos, un amplio espectro de sentimientos, tensiones internas y conflictos consigo mismo y con el ambiente (Dabrowski, 1972, 1996).

Esta hipersensibilidad emocional, afecta significativamente a su desarrollo moral y específicamente, a la sensibilidad moral, de la cual se hizo alusión anteriormente.

3.3.1 Repercusiones de la Teoría de Dabrowski en el campo de investigación del desarrollo moral en personas con talento académico

La Teoría de TPD de Dabrowski y su hallazgo de la hiper sensibilidad en las personas con talentos, ha motivado a otros investigadores a estudiar cómo se manifiesta esta hiper sensibilidad, en distintos aspectos de la persona.

Silverman (1994), ha realizado observaciones clínicas cuyo objeto es la sensibilidad moral; en sus registros, muchos padres reportan que sus hijos con talentos parecieran tener un sentido innato de lo que está bien y lo que está mal. También ha observado que muchos de estos niños, son luchadores incansables contra las injusticias, se ponen furiosos cuando un compañero de curso es humillado, son amistosos con las personas que tienen alguna discapacidad y los ayudan, algunos incluso lloran cuando ven violencia en dibujos animados. Silverman (1994), postula que a medida que mayor es el CI de un niño, más temprano se desarrolla su consciencia moral y más afectado se encuentra por ella. Sin embargo, usualmente toma tiempo el alcanzar una madurez necesaria para traducir esa sensibilidad moral, en una acción moral consistente. Retoma las ideas de Dabrowski, para afirmar que, al parecer, un sistema de valores morales, dentro de una sociedad o de un entorno más pequeño (como la familia o la escuela) requiere de personas complejas que tengan facilidades para operar con pensamiento abstracto; “una alta inteligencia, es sinónimo de capacidad para el razonamiento abstracto y la complejidad del pensamiento.”(Silverman, 1994, p. 3).

3.3.2 Michael Piechowski (1986) y la aplicación de la Teoría de Dabrowski en niños con talento académico.

Michael Piechowski (1986), se podría decir que fue un aprendiz de Dabrowski y luego realizó una reinterpretación de su teoría. Juntos, realizaron observaciones clínicas a niños, adolescentes y adultos con alta capacidad. Entre los años 1969 y 1972, escriben “*Theory of Levels of Emotional Development*” (Dabrowski & Piechowski, 1977). Dabrowski aportó el marco conceptual de su teoría PDT y de la Hipersensibilidad, mientras que Piechowski contribuyó con la comprobación empírica, el análisis de contenidos de narrativas, una metodología de estudio para los niveles de actualización del self, e introdujo la teoría en la educación de los niños y jóvenes con alta capacidad (Dabrowski & Piechowski, 1977).

En 1979, Piechowski, con el propósito de ampliar la conceptualización del talento, introdujo las 5 hipersensibilidades (OE) en la educación de los niños y jóvenes con talentos, las cuales describió como el “equipamiento original”, los componentes básicos del talento, que son compartidos por muchos tipos de personas con alta capacidad. La

hipersensibilidad, según él, debiera ser considerada como el potencial psicológico actual de las personas con talentos (Piechowski, 1986).

Piechowski hace una fuerte crítica a la teoría de Desarrollo Moral de Kohlberg, pues afirma que en su teoría, no da ninguna importancia al rol de las emociones, en la cognición ni en el desarrollo moral (Piechowski, 2009).

3.4 Relación entre Teoría de Estadios de Kohlberg y TDP de Dabrowski

La Teoría de Desintegración Positiva de Dabrowski, se centra en la socialización y propone que un avanzado desarrollo de la persona, requiere que ciertas estructuras psicológicas entren en crisis y se quiebren, para poder acceder a otras más elevadas. Observó que la mayoría de las personas con talento académico con las cuales él trabajó, tendían a mostrar altos niveles de empatía, sensibilidad, responsabilidad moral, auto-reflexión y autonomía, en comparación con el resto de la población (Nelson, 1989).

Por otra parte, Kohlberg, más que centrarse en la socialización, se focalizó en la cognición, el juicio moral; pues argumenta que muchas veces, la conformidad a ciertas normas sociales, está moralmente incorrecto, como ocurre con los soldados en las guerras (Rest & Narvaez 1994).

Deborah Ruf (2009), elaboró un cuadro comparativo entre los Estadios de Desarrollo Moral de Kohlberg, su puntuación aproximada en el DIT y los niveles de desarrollo emocional de Dabrowski, que resulta bastante aclaratorio y se expone a continuación.

Tabla de Esquemas de Desarrollo Moral y Emocional (Ruf, 2009):

Niveles de Desarrollo Moral L. Kohlberg	Nivel alcanzado en el test DIT (aproximado)	Niveles de desarrollo emocional de Dabrowski
<i>Pre-convencional</i> Estadio I Miedo al castigo Estadio II Individualismo	Bajo: "P" menor a 40 puntos.	<i>Nivel I: nivel de integración primario.</i> (egocentrismo, competitividad, conflictos externos)
<i>Convencional</i> Estadio III Deseo de aprobación Estadio IV Mantenimiento del orden social	Medio: "P" entre 40 y 65 puntos.	<i>Nivel II: Roles Estereotipados</i> (excesiva influencia de los demás, valores relativos, conflictos de sentimientos, acciones contradictorias).
<i>Post-convencional</i> Estadio V Valores democráticos	Alto: "P" de 65 puntos y más.	<i>Nivel III: Transformación de la personalidad</i> (conflictos internos, desajustes positivos, sentimientos de culpa)
<i>Post-convencional</i> Estadio VI Ética universal	Alto: "P" de 65 puntos y más.	<i>Nivel IV: Actualización del Self</i> (aceptación de sí mismo, objetividad, responsabilidad y servicio a los demás).
<i>Post-convencional</i> Estadio VI Consciencia cósmica	Máximo: "P" de 100	<i>Nivel V: Ajuste al ideal personal</i>

Con este cuadro, Ruf (2009) quiere ilustrar que la actualización del self, está altamente correlacionada con las etapas avanzadas de Desarrollo Moral de Kohlberg. También se encontró una correlación positiva entre los puntajes obtenidos en el DIT de Rest (1986a) y los estadios y niveles de desarrollo de Kohlberg y Dabrowski, respectivamente.

CAPITULO IV
NECESIDADES Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS
PARA POTENCIAR EL DESARROLLO MORAL
DE NIÑOS Y ADOLESCENTES CON TALENTO ACADÉMICO

“El objetivo de la educación es guiar a los alumnos en el proceso a través del cual se forjan como seres humanos- se arman de conocimiento, fortaleza de criterio y virtudes morales- mientras les transmites la herencia espiritual de la nación y la civilización en las que participan” (Jacques Maritain, 1999).

4.1 Necesidades educativas respecto del desarrollo moral en niños y adolescentes con talento académico

Frey (1991), afirma que las personas con talento académico que no tengan cubiertas sus necesidades morales, éticas, espirituales y de identidad, tendrán dificultades para usar sus potencialidades cognitivas, de manera asertiva.

Tirri & Pehkonen (2002), realizaron un estudio focalizado en el razonamiento moral, la sensibilidad moral y la argumentación científica en adolescentes con alta capacidad, en clases de ciencias. Los estudiantes debían identificar ciertos dilemas morales en el campo de las ciencias y debían proponer soluciones, esto en ensayos escritos y entrevistas. Los resultados muestran que estos alumnos fueron capaces de identificar diferentes aspectos relevantes para un mismo dilema y que su capacidad de razonamiento moral, es cualitativamente diferente al de sus pares. Sin embargo, no siempre un alto rendimiento intelectual predice un juicio moral maduro.

La pregunta que surge entonces es la siguiente: ¿qué tipo de experiencias educativas, necesitan los niños y adolescentes con talento académico, para potenciar su desarrollo moral al nivel que ellos pueden llegar?

Renzulli (2002), afirma que los adolescentes y jóvenes con talento académico, necesitan que se les provea de oportunidades, recursos y se les motive a investigar o crear nuevas experiencias relacionadas con sus áreas de interés; y postula que las estrategias a utilizar, debieran focalizarse en atender no sólo a sus capacidades cognitivas, sino también a aquellas características que acompañan a lo cognitivo en su desarrollo (*co-cognitive traits*), tales como el optimismo, coraje, la pasión por aprender un tema, la sensibilidad ante las injusticias- para estimularlos a usar sus talentos al servicio de la sociedad.

Leroux (1986) examina las relaciones que existen entre las teorías de Desarrollo Moral de Kohlberg y Gilligan, y mantiene la idea de que los niños y adolescentes con talento académico, necesitan ser desafiados en sus niveles de razonamiento moral, mediante actividades como las discusiones en torno a temas que pongan en juego los principios de justicia y la ética, o debates.

Sisk (1982) apunta a que estos niños, necesitan verse enfrentados a dilemas del mundo real, como las drogas, la corrupción política o los conflictos raciales.

Howard-Hamilton y sus colaboradores (1995), realizaron una investigación para examinar, entre otras variables, los niveles de Desarrollo Moral, en adolescentes con alta capacidad; teniendo una muestra de 167 alumnos con alta capacidad, que cursaban los últimos años de colegio y que estaban participando en un curso de verano para jóvenes con talento académico en el noreste EEUU; provenían de distintas razas, etnias y niveles culturales; para ello, se les aplicó el Test DIT (Rest, 1986a).

Los puntajes obtenidos por estos alumnos en el test de Rest (1986a), muestran un promedio de 41.6, equivalente al nivel que alcanzan los estudiantes universitarios. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas entre los diferentes grupos étnicos, por ejemplo, los alumnos de grupos europeos-americanos y los asiáticos-americanos, obtuvieron un puntaje “P” significativamente superior al alcanzado por los estudiantes afroamericanos e hindúes (Howard-Hamilton et. col., 1995).

Estos resultados, impulsan una discusión muy interesante, respecto de la influencia que la sociedad y los adultos significativos ejercen en el desarrollo moral de los niños y adolescentes con talento académico. Los altos puntajes alcanzados, indican que estos adolescentes tienen un nivel alto de razonamiento moral; sin embargo, la variabilidad étnica puede estar reflejando que, entre los grupos, existen diferentes visiones respecto de la noción de justicia, los derechos individuales y la relación con la comunidad. En este mismo estudio no se encontraron diferencias significativas entre varones y mujeres, ni entre las diferentes razas, en la puntuación del DIT y todos obtuvieron altos puntajes (Howard-Hamilton et. col., 1995).

Los investigadores concluyen que el nivel cultural de los padres y el modelado de conductas positivas, es fundamental en el desarrollo moral de todos los niños y adolescentes, por ende, en aquellos con alta capacidad esto no puede quedar fuera de la atención educativa (Howard-Hamilton et. col., 1995).

Proponen que los educadores implementen un modelo de aprendizaje social, basado en el modelo de Aprendizaje Vicario de Bandura (1986), quien afirma que el apoyo en la escuela, junto al modelado de conducta de los padres en casa, son cruciales en el desarrollo de un alta estima, elevado nivel de autoeficacia y proveen continuas experiencias de aprendizaje vicario (Bandura, 1986).

En palabras simples, apuntan a que los niños y adolescentes con alta capacidad en sus colegios y en sus casas, se vean constantemente expuestos a modelos positivos de conducta y de involucramiento con la comunidad. Asimismo, recomiendan que estos niños trabajen con otros niños con talento académico y de bagajes culturales parecidos, de modo que entre ellos mismos, puedan ser modelos positivos de conductas (Howard-Hamilton, 1993).

Otra conclusión importante del estudio, es que todos los alumnos de la muestra, eran niños que participan de un programa formal de potenciación de talentos y, por lo tanto, ya habían sido reconocidos formalmente en sus colegios como niños con alta capacidad; lo cual no siempre ocurre con estos niños, especialmente en los grupos sociales más pobres o las minorías étnicas. Este reconocimiento formal y apoyo explícito por parte de sus educadores, facilita en los niños la potenciación de sus talentos y el que desarrollen conductas moralmente positivas (Howard-Hamilton, 1993).

Otra investigación interesante es la de Ruf (2009), que evidencia que las personas que habían sido abusadas física o psicológicamente en su niñez, tenían menores puntajes en el test DIT y alcanzaban un nivel bajo de desarrollo emocional en Dabrowski. Mientras que las personas que, de algún modo, percibían que una persona significativa se preocupaba de ellos, eran las que alcanzaban la auto-actualización o actualización del self.

4.2 Estrategias educativas para fortalecer el desarrollo moral en niños y adolescentes con talento académico en el ámbito escolar

Según Passow (1989), los educadores tienden a motivar a los niños y adolescentes con alta capacidad a ampliar su campo de conocimiento, pero no a hacer una reflexión moral respecto de eso que conocen. Dado que estos niños, tienen el potencial de desarrollar habilidades sociales, morales y éticas de modo más profundo que sus pares, parece lógico que se les brinden oportunidades educativas en las cuales ellos tengan que desempeñarse social, moral y éticamente.

Por su parte, Renzulli (2002), se preguntaba qué factores influyen en el hecho de que ciertas personas talentosas utilicen sus capacidades intelectuales, motivacionales y creativas al servicio de los demás, mientras otros las utilizan para proyectos de beneficio personal; y por lo tanto, qué puede hacer la sociedad, para potenciar agentes morales.

En este apartado, se pretende mostrar algunos programas educativos que han sido implementados en ciertos países y han demostrado ser beneficiosos para el fortalecimiento del desarrollo moral en los niños y jóvenes con talento académico; no sólo a nivel de juicio moral, sino también en su comportamiento moral.

4.2.1 Disciplina de Educación del Carácter en niños con talento académico

En Estados Unidos, en las últimas dos décadas, ha crecido con mucha fuerza, una disciplina llamada Educación del Carácter; que hoy se entiende como el intento deliberado de promocionar el desarrollo de virtudes, valores morales y el comportamiento moral en los jóvenes, especialmente en las escuelas y programas juveniles de servicio a la comunidad (Beland 2003, Lickona, 1991).

Berkowitz y Hoppe (2009), en su estudio acerca de la Educación del Carácter en niños con talento académico postulan que ciertas características de estos niños, son altamente propicias para que la aplicación de estrategias pedagógicas interactivas y empoderadoras, propias de esta disciplina, resulten efectivas.

Berkowitz y Bier (2005), definen el carácter como un conjunto complejo de características psicológicas, que motivan y capacitan al individuo a actuar como un agente moral. Estas características incluyen la empatía, la compasión, la consciencia, el razonamiento moral, los valores morales, la identidad moral, la toma de perspectiva, la sensibilidad moral, entre otras. Lickona y Davidson (2005), amplían esta definición, incluyendo tanto el carácter como el desempeño moral, incorporando características psicológicas que promueven el trabajo de excelencia, tales como la diligencia y el trabajo ético.

Berkowitz y Bier (2005) proponen *diez estrategias pedagógicas interactivas y de empoderamiento*, para que esta Educación del Carácter, se operacionalice y se lleve a cabo de una manera efectiva en los colegios.

La primera es que el desarrollo del carácter sea una *prioridad institucional*, es decir, que esté incorporada en la misión de la institución. En segundo lugar, se requiere una *capacitación profesional* a los profesores. Tercero, se sugiere la *implementación de estrategias de interacción entre pares*, tales como el aprendizaje colaborativo, la discusión de dilemas morales, tutoría de los mismos niños a niños pequeños, tutoría entre pares. Otra acción, es *promover de manera explícita, relaciones interpersonales positivas* entre pares y con los adultos, para lo cual el ejemplo de los educadores es fundamental. En quinto lugar, está el *facilitar la internalización de los valores morales* que se quieren enseñar (Dalson & Watson, 1997).

Una sexta estrategia es el *empoderamiento*, esto es, que los niños se sientan capaces de hacer una diferencia en el mundo, y ello se logra ofreciendo a los estudiantes oportunidades para tomar decisiones, resolver problemas y crear proyectos de servicio social; también se logra mediante programas de liderazgo. Una séptima estrategia es el *involucramiento de los padres* en el proceso de aprendizaje de sus hijos. También se propone que dentro de las mismas materias de clases se enseñe de manera explícita el *programa de valores y virtudes* que promueve la institución. Una novena estrategia es el ofrecer a los alumnos, de manera curricular o extra-curricular, *actividades de acción social y servicio a la comunidad*. Por último, se busca generar una *enseñanza inclusiva*, mediante el modelo de pedagogía interedades (Berkowitz y Bier 2005).

Berkowits y Hope (2009) buscan demostrar mediante evidencia empírica, de qué manera algunas de las estrategias mencionadas, hacen sinergia con ciertas características de los niños con alta capacidad, lo cual permite implementar un programa de Educación del Carácter orientado a desarrollar el carácter prosocial y ético en niños con alta capacidad.

Una de ellas refiere al *empoderamiento* de los niños con talento académico para desarrollar su carácter: ellos suelen tener un alto grado de confianza en ellos mismos y son muy enérgicos. Por lo tanto, los profesores podrían motivarlos a asumir *roles de liderazgo* en su curso y en el colegio y empoderarlos para que lleven a cabo proyectos con un sentido de servicio a la comunidad (Wade & Putnam, 1995).

Otra es el *incorporar en el currículum académico, actividades de discusión de dilemas morales, lectura y escritura acerca de temas de justicia y hacer hincapié los dilemas éticos que se plantean en una determinada disciplina*. Ello debiera funcionar bastante bien, puesto que estos niños suelen desarrollar precozmente un sentido de justicia, son idealistas, suelen comportarse de manera altruista y generosa, y son muy sensibles a cualquier tipo de hipocresía (Lovecky, 1992; Berkowits y Hope 2009).

Berkowits y Hope (2009), también proponen aprovechar *la asincronía* que presentan estos niños en su desarrollo para *promover relaciones interpersonales positivas entre pares y con adultos*. Ellos suelen tener un desarrollo cognitivo más avanzado que sus pares, por lo tanto, *la estrategia de tutorías y de guía en la construcción de relaciones positivas*, por parte de adultos, les resultará muy cómoda. Así como el que ellos mismos resulten ser *tutores de sus pares y de niños pequeños*. Con lo anterior, se estará encauzando de manera positiva, su tendencia a asumir roles de liderazgo, y se estará propiciando una educación más inclusiva, al permitir que los niños con talento académico trabajen con aquellos que tienen más dificultades para aprender (Berkowits y Hope, 2009).

Asimismo, las *técnicas pedagógicas interactivas y participativas*, tales como el aprendizaje colaborativo, aprendizaje-servicio o el aprendizaje basado en la elaboración de proyectos, asentarían muy bien a los niños con alta capacidad, pues éstos suelen ser muy activos en su aprendizaje y se aburren con metodologías pasivas. Las técnicas participativas, en cambio, son más flexibles y permiten que los objetivos de aprendizaje, se logren, aún cuando converjan diferentes estilos, velocidades y niveles de aprendizaje. Además, les enseña a trabajar en equipo y a ponerse en el lugar del otro (Berkowitz, 1985).

Dos instancias idóneas en las cuales se pueden aplicar estas técnicas de aprendizaje interactivas y participativas, son los cursos de debates y los programas de liderazgo, donde les enseñan a abrirse a las ideas de los demás y aprendan a trabajar en grupos (Smith et al., 1991).

Por último, en cuanto a la *motivación intrínseca* por actuar conforme a sus valores morales, los niños con alta capacidad, suelen tener ya esa motivación, gracias a su sentido de justicia e idealismo. Además, tienden a apasionarse por ciertos dilemas morales, lo cual brinda a los educadores una oportunidad preciosa para encauzar sus intereses hacia ciertos dilemas éticos y nutrir esta motivación intrínseca con un currículum que explícitamente se focalice en estos temas (Berkowits y Hope, 2009).

En conclusión, la aplicación de *estrategias interactivas y empoderadoras*, son doblemente beneficiosas para el desarrollo moral de los niños con talento académico porque potencian sus características cognitivas, socio-afectivas y morales, y las encauzan de manera positiva, promoviendo el desarrollo de su carácter Berkowits y Hope (2009).

4.2.2 Implementación de programas de aprendizaje-servicio en los colegios

El método de aprendizaje-servicio, es una metodología diseñada para ser implementada por los colegios, como parte de su programa curricular, y está destinada a conectarlos con el servicio comunitario. Consiste en que los estudiantes participen de manera activa en experiencias organizadas de servicio a la comunidad para atender a sus necesidades. Posteriormente, se les pide que reflexionen, discutan y escriban, acerca de su experiencia, lo cual les da la oportunidad de transferir las habilidades y conocimientos, recientemente adquiridos, a situaciones cotidianas (Alliance por Service Learning in Education Reform, 2003).

Terry (2008) realiza una investigación de campo en EEUU, con cuatro alumnos con talento académico de enseñanza secundaria, participantes de un proyecto de acción comunitaria, que utilizaba la metodología de aprendizaje servicio. Tras el análisis de sus resultados, Terry se pregunta si acaso esta metodología, permite potenciar a estos jóvenes, como agentes morales. ¿De qué manera, conviene guiar a la juventud con talento, a alcanzar niveles mayores de desarrollo moral y de auto-actualización? En términos de lo que postula Dabrowski (1996), de qué manera, podemos ayudarlos a alcanzar el nivel 4, el de Desintegración Organizada de Multinivel.

Nelson (1989) afirma que a las personas con alta capacidad, se les deben ofrecer oportunidades para exhibir altos niveles de responsabilidad, autenticidad, juicio moral, empatía, autonomía en el pensamiento y la acción, auto-conciencia y otras características de la auto-actualización. En este sentido, el método de aprendizaje-servicio, ha demostrado ofrecer estas oportunidades y les ha permitido desplegar su potencial creativo, al tener que buscar soluciones para solucionar los problemas que les plantea la comunidad. Además, esta metodología, inserta como parte del currículum académico, ha demostrado ser una manera efectiva de motivar el aprendizaje de estos estudiantes, quienes suelen aburrirse con metodologías tradicionales (Terry, 2001, 2003).

Existen tres niveles de aprendizaje-servicio: servicio comunitario, exploración comunitaria y acción comunitaria. El nivel inicial, servicio comunitario, persigue desafíos que atañen al individuo más que a un grupo e incluye actividades como la visita a hogares de ancianos o limpiar las calles. El siguiente nivel, exige que los estudiantes exploren e investiguen ciertos elementos de la comunidad, que lo relacionen con algún tema que están viendo en clases y luego, que apliquen ese conocimiento a su propia exploración.

Algunas actividades propias de este nivel, son las prácticas comunitarias o los programas educativos que se hacen en terreno (Terry & Bohnenberger, 2004).

Terry (2008), postula que el tercer nivel, el de acción comunitaria, es el más apropiado para ser aplicado en adolescentes y jóvenes con alta capacidad. Ya que no sólo exige el que los alumnos exploren la comunidad y se involucren con ella, también deben generar un impacto positivo y, por tanto, los empodera para marcar una diferencia real en el mundo. En este caso, los estudiantes deben analizar el problema presentado por la comunidad, generar nuevas ideas e implementar un plan de acción para suplir esas necesidades y generar un cambio. Es el nivel que exige el mayor grado de servicio, produce el mayor impacto y por ende, logra una experiencia de aprendizaje más profundo que los dos anteriores (Terry & Bohnenberger, 2004).

Terry (2008), concluye que con esta metodología, los adolescentes y jóvenes con talento académico, podrán potenciar su desarrollo moral y a la vez, fomentar un lazo más fuerte con sus comunidades.

4.2.3 El uso de la literatura infantil y juvenil que plantean dilemas morales

Lickona (1983) y Hoskisson & Biskin (1979), proponen que se utilice la literatura infantil para potenciar en los niños el progreso hacia estadios superiores del desarrollo moral de Kohlberg, ya que esta les provee oportunidades para analizar las decisiones morales que toman los personajes de las historias. En contraste, Kazemek (1986), sugiere que se utilice la teoría de Gilligan para caracterizar a los personajes, en vez de la de Kohlberg.

Dana, Fichtman, Lynch-Brown y Carol (1991), se encuentran en una posición intermedia, porque postulan que, ya sea utilizando la teoría de Kohlberg o la de Gilligan, lo importante, es que los educadores utilicen la literatura, para poder enseñarles a los niños con talento académico, mediante la caracterización de los personajes, cuáles son los diferentes niveles de desarrollo moral, cómo enfrentan los diferentes dilemas morales y que luego ellos reflexionen sobre el modo más correcto de solucionarlo.

Esto se puede realizar en el contexto de la sala de clases, a través de una actividad formal de discusión, el profesor actuará como un facilitador y no como un adoctrinador y genera el ambiente para que los alumnos interactúen entre ellos y así vayan desarrollando sus ideas en torno al dilema moral (Fitchman et. al, 1991).

Esta estrategia, tiene la ventaja de que permite aplicar un principio moral abstracto, a una situación concreta y cercana a la realidad que viven los niños. Dado que los niños con talento académico, suelen tener un vocabulario amplio, capacidad de razonamiento abstracto, empatía, interés por los problemas de los demás y que muchos son amantes de la lectura, esta metodología, puede ser muy idónea para motivarlos, desafiarlos positivamente y así, permitirles alcanzar niveles más altos de desarrollo moral (Fitchman et. al, 1991).

4.4 Orientaciones educativas para fortalecer el desarrollo moral en niños y adolescentes con talento académico, en el ámbito familiar

Los padres son los primeros educadores de sus hijos y por ende, es fundamental que ellos sean los primeros en proveer a sus hijos, de oportunidades nutritivas y enriquecedoras, para potenciar sus capacidades. El leerles cuentos, llevarlos a museos históricos, paseos al aire libre; todo, puede ser una oportunidad para que los niños exploren nuevas áreas de interés y descubran aquellas que les apasionan (Silverman & Golon, 2008).

Asimismo, el ambiente en el hogar, debiera estar cargado de calidez y afecto, respeto, honestidad y apoyo a los intereses de sus hijos, así como otorgarles oportunidades para crecer en autonomía y comprender sus propias emociones (Silverman & Golon, 2008).

Es importante recordar que los niños con talento académico, conforman un grupo diverso, que posee algunas características que se repiten, pero que no necesariamente están presentes en todos ellos. Por lo tanto, las sugerencias que son adecuadas para un niño en particular pueden no serlo para otro. Incluso las recomendaciones que podrían beneficiar a un caso podrían no resultar adecuadas en otros (Sánchez & Flores, 2006).

Por este motivo, es que para orientar a los padres, es recomendable realizar una evaluación individual del niño, de modo de conocerlo y poder brindar sugerencias que sean acordes a sus necesidades específicas, que consideren su desarrollo, su contexto y su realidad particular (Sánchez & Flores, 2006).

A pesar de lo anterior, es posible otorgar ciertas *recomendaciones generales* a los padres, basadas en la experiencia y en la literatura, para potenciar el desarrollo moral de sus hijos (Sánchez & Flores, 2006):

En primer lugar, es fundamental reconocer las características de sus hijos y sus necesidades, si es un niño que le gusta leer, facilitarle libros, por ejemplo.

No criticar al niño si es que es muy sensible ni tampoco sobreprotegerlo, tal como ya se vio, es importante utilizar la hipersensibilidad como una fortaleza.

Compartir tiempo con él (o ella), acompañarlo en sus actividades y en su desarrollo.

Reconocer sus logros y también, desafiarlo constantemente, para estimularlos a ser persistentes y esforzados. Desafiarlo, tiene que ver con discutir con el niño o niña, sobre diversos temas, preguntarle su opinión frente a una noticia importante e invitarlo a tomar distintos puntos de vista. Es importante que los padres no coarten a sus hijos, cuando estos manifiesten tener opiniones diferentes a las suyas, al contrario, conviene estimularlos a plantear sus argumentos (Sánchez & Flores, 2006).

Brindarle amor y apoyo incondicional, pero también preocuparse de educar y enseñar. Los límites y la disciplina, son tranquilizadores para los niños y les brindan seguridad, permitiéndoles sentirse queridos y protegidos. Los niños con talento suelen dar muy buenos argumentos cuando quieren lograr algo y en ocasiones los padres pueden cansarse de discutir y sentirse “sin herramientas” para inculcar la disciplina (Sánchez & Flores, 2006).

Explicarle la razón de ser de las normas y reglas, porque especialmente ellos, necesitan comprender el sentido de las normas, para poder acatarlas. En este sentido, también es importante explicarles las consecuencias que tienen sus actos y los beneficios que implica el cumplir una norma (Sánchez & Flores, 2006).

Permitir que el niño se relacione con niños mayores y con adultos si percibe que se siente más cómodo con ellos, pero cuidar que mantenga buenas relaciones con sus pares (Sánchez & Flores, 2006).

Acompañar y apoyarlo en sus dudas e interrogantes. Ya se ha dicho que, los niños con talento académico, son más conscientes de los problemas del mundo adulto y pueden necesitar ser guiados y acompañados por sus padres, asimismo, suelen plantearse preguntas existenciales. En este sentido, es importante valorar las preguntas que hace y no desesperarse si no se tiene respuestas o si éste plantea preguntas en temas inesperados para su edad; basta con escucharlos, acompañarlos y explorar juntos el tema (Sánchez & Flores, 2006).

Ayudarlo a integrar el fracaso y la frustración, como algo natural y de lo cual se puede aprender. Con frecuencia, los niños con alta capacidad tienen dificultades para afrontar el fracaso, porque están acostumbrados a tener éxito en las tareas que emprenden (Sánchez & Flores, 2006).

Devolverle las preguntas que plantea el niño, de modo que pueda expresar sus pensamientos y reflexiones. Se recomienda a los padres, ser “mediadores” entre la pregunta y la respuesta, para así estimularlo a buscar la mejor manera de resolver los problemas que se le presenten (Sánchez & Flores, 2006).

A menudo los padres preguntan si su hijo con talento será feliz y/o si será exitoso en el futuro. Nadie puede asegurarlo, sin embargo, pueden y debieran intentar ofrecer a sus hijos oportunidades que les permitan ser felices hoy, desarrollarse como personas íntegras y actualizar su potencial. En la medida en que el niño se sienta querido y aceptado tal como es y que reciba la atención que requiere en sus particularidades, podrá desarrollarse positivamente y sentirse feliz (Sánchez & Flores, 2006).

Por último, es importante que los padres compartan sus inquietudes y sus experiencias, con otros padres de niños con alta capacidad, esto los ayudará a informarse, calmar ansiedades y sentirse comprendidos (Sánchez & Flores, 2006).

Lickona (2004), también plantea ciertas orientaciones a los padres, en el marco de su *propuesta de Educación del Carácter*, y que pueden ser muy idóneas para utilizarlas con los hijos que tienen talento académico:

Que el desarrollo del carácter sea de máxima prioridad en la familia, es una tentación común de los padres, el conceder excesiva importancia al hecho que sus hijos consigan buenas calificaciones, más aún si tienen Talento Académico. Sin embargo, el carácter de un niño-la clase de persona en la que se transformará- es mucho más importante, para que el niño sea feliz. Y el carácter se forma a partir de hábitos.

Ser un padre de mucha autoridad, los padres deben tener un fuerte sentido de autoridad moral, de tener el derecho a ser respetados y obedecidos. Es decir, deben combinar una autoridad llena de seguridad, con argumentos racionales, imparcialidad y amor. Es un punto óptimo entre los padres autoritarios y los permisivos.

Amar a los niños, puede sonar un poco obvio, pero es necesario explicitarlo. Amor significa pasar tiempo con los niños, planificar un tiempo de intimidad emocional y actividades compartidas.

Enseñar con el ejemplo, los niños con talento académico, son muy sensibles a cualquier grado de incoherencia entre los valores de una persona y su conducta. Por ende, los padres deben ser sumamente cuidadosos y preguntarse si acaso sus conductas son coherentes con los valores que intentan transmitir a sus hijos. También es importante que los niños sepan de antemano, cuáles son las posturas de los padres, frente a determinados temas morales y darles razón de estas opiniones.

Gestionar el entorno moral, estar atentos a lo que muestran los medios de comunicación y aprovechar su contenido, para abordarlos de manera crítica y educativa con sus hijos, recordando que estos niños suelen estar muy preocupados de lo que pasa en el mundo. Es importante también, plantear y explicar las objeciones morales que se tienen frente a un determinado programa de televisión o sitio web, en vez de prohibirlo sin más.

Usar enseñanzas directas para formar la consciencia y los hábitos. La enseñanza moral directa, ayuda a formar la consciencia y los hábitos de comportamiento de un niño. Decir frases como “Di por favor y gracias”, “no interrumpas cuando alguien está hablando”, explicando por qué algunas cosas están bien y otras no, fomenta en los niños el razonamiento moral y les ayuda a desarrollar la consciencia. En el caso de los niños con talento académico, esto puede ser especialmente provechoso, porque los puede llevar a alcanzar elevados niveles en su juicio moral. Otra de las enseñanzas morales directas, es el mostrar al hijo alternativas positivas, para sustituir el comportamiento que se está intentando corregir. También lo es el guiar al niño a buscar distintas fuentes de sabiduría, frente a un determinado tema ético que se esté discutiendo, aprovechando su curiosidad intelectual .

Enseñarles a tener buen criterio, de modo que los niños tomen decisiones bien pensadas y no sólo que tengan un juicio moral adecuado. Esto implica fomentar en ellos, el que desarrollen la habilidad para evaluar un determinado comportamiento y luego, tomar una decisión en conformidad con esa evaluación.

Lickona (2004), propone nueve pruebas éticas, que se puede enseñar a los hijos:

1. La prueba de la Regla de Oro (reversibilidad): ¿Me gustaría que la gente me hiciera eso a mí?
2. La prueba de la justicia: ¿Es justo para todos los que podrían verse afectados por lo que digo o hago? ¿Quién podría verse afectado y cómo?
3. La prueba de "qué pasaría si todos lo hicieran": ¿Me gustaría que todo el mundo hiciera lo mismo? ¿Querría vivir en un mundo así?
4. La prueba de la verdad: ¿Esta acción representa la verdad y nada más que la verdad?
5. La prueba de los padres: ¿Cómo se sentirían mis padres si supieran que lo hice? ¿Qué consejo me darían si les preguntara si debería hacerlo?
6. La prueba de la religión: ¿Va esto en contra de mi religión?
7. La prueba de la conciencia: ¿Va esto en contra de mi conciencia? ¿Me sentiré culpable después?
8. La prueba de las consecuencias: ¿Podría esto tener consecuencias negativas, como dañar una relación o hacerme perder el respeto por mí mismo, ahora o en el futuro? ¿Podría llegar a arrepentirme de hacerlo?
9. La prueba de la primera plana: ¿Cómo me sentiría si lo que quiero hacer fuera publicado en la primera página del periódico de mi ciudad?

También se les puede enseñar a seguir los siguientes pasos, cuando se enfrenten a un dilema moral y no tengan claridad respecto de cuál sería la solución correcta. Los pasos son:

- a. Piensa en las alternativas
- b. Mide las consecuencias de estas alternativas
- c. Identifica los valores morales que están relacionados
- d. Busca consejos en los padres, profesores o hermanos mayores.
- e. Toma una decisión

Ejercer una disciplina sana. En muchas familias, la disciplina es el área en la que se colapsa la formación moral, Disciplinar con sabiduría, significa establecer expectativas, responsabilizar a los niños de ellas y responder a sus fallos, de una forma que se les enseñe lo que está bien y motive al niño a hacer lo correcto. En esta línea, conviene hacer razonar a los niños, acerca de la consecuencia moral que tiene un determinado acto malo.

Resolver los conflictos con imparcialidad, lo cual implica transformar los conflictos familiares en algo positivo. Este tiene tres partes, la primera es conseguir la comprensión mutua, la segunda es llegar a un acuerdo que represente una solución justa para el problema; y la tercera, consiste en dar seguimiento, para evaluar si está funcionando la solución. Este enfoque, fomenta el crecimiento moral en el niño, de tres maneras: primero, al escuchar los sentimientos, le muestra respeto; segundo, le exige que se ponga en el lugar del otro; tercero, lo hace participar en buscar la solución para los problemas familiares y mantener la armonía en la familia.

Ofrecer oportunidades para practicar las virtudes. Una manera de hacerlo, es darles responsabilidades reales en la vida familiar, como las tareas domésticas. Otra es exigirles que den lo mejor de ellos en su rendimiento escolar, especialmente, porque son niños con un desarrollo cognitivo avanzado. Una tercera estrategia, es ayudar al niño a fijarse metas y a esforzarse por lograrlas.

Fomentar el desarrollo espiritual, tal como ya se ha dicho, los niños con talento académico, tienden a preguntarse por la existencia y la trascendencia, pues son intensos emocional y moralmente. Ciertamente es posible que una persona sea ética sin ser religiosa, pero para muchos, la religión ofrece un significado más profundo y una razón fundamental para llevar una vida moral. Por lo tanto, favorecer en los niños con talento académico, el desarrollo espiritual, los ayudará a elaborar un sistema de significado para su base moral.

En resumen, el trabajo de los padres, consiste en aprovechar al máximo, las distintas oportunidades que tienen para ayudar a sus hijos con talento académico, a crecer como personas fuertes y buenas, puesto que el proceso de desarrollo del carácter, comienza en el hogar (Lickona, 2004).

DISCUSIÓN

Educar es humanizar, *hacer y hacerse íntegramente como persona*, aprendemos a ser humanos y morales a través de la educación (Rivas, 2012).

Esto quiere decir que en todo proceso educativo, es importante atender no sólo a las necesidades que surgen de las características cognitivas y socio-afectivas, sino también a aquellas que nacen de las características de su desarrollo moral. En el caso de los niños y adolescentes con talento académico esto también es válido y muy importante, ya que muchos de ellos tienen la capacidad para ser líderes en el futuro (Freeman, 1984).

Este trabajo de investigación tiene como objeto de estudio del desarrollo moral de los niños y adolescentes con talento académico; y se realizó con el fin de detectar las necesidades educativas que presentan en este ámbito y proponer ciertas estrategias educativas que sean idóneas para ellos, considerando las características que presentan en su desarrollo cognitivo, socio-afectivo y moral.

Hoy día en el mundo de la educación, prevalece una noción de talento académico multidimensional, sujeta a desarrollo y cambio (Treffinger y Feldhusen, 1996). La persona nace con un potencial, pero si no se cultiva, se pierde; esto vale tanto para las capacidades cognitivas, socio-afectivas, como para las capacidades morales; todas interactúan entre sí. De modo que, para potenciar los talentos de manera integral, es fundamental trabajar de manera explícita su desarrollo moral.

En cuanto al desarrollo moral, la Teoría de Estadios de Kohlberg otorga un marco conceptual para comprender el desarrollo moral de los niños y adolescentes con talento académico, ya que el crecimiento en la moralidad está ligado a un avance en el razonamiento moral. Por tanto, los niños con alta capacidad, al tener un desarrollo cognitivo más avanzado, tenderían a tener un desarrollo moral precoz, comparado con la media.

La mayoría de los estudios en el campo de la moralidad de las personas con talento académico se han basado en esta teoría y en la aplicación del Test DIT (Rest, 1986 a). Sin embargo, un alto puntaje en este test no necesariamente determina una conducta moral coherente con su juicio moral. Muchas veces las personas responden en el papel, lo que racionalmente se espera de ellas, lo cual no implica que haya internalizado ciertos valores o convicciones. Además Gilligan (1985) y Freeman (2008) sostienen que la noción de juicio moral del autor se focaliza exclusivamente en la justicia y que el rendimiento en el Test DIT está influido por el contexto sociocultural de la persona.

La Teoría de Kohlberg tiene implicaciones educativas claves para la potenciación del desarrollo moral: postula que se les debe ofrecer a los niños oportunidades para desempeñar un rol, también se debe propiciar una atmósfera moral y motivar la discusión de dilemas morales (Hafften, 2001). Sin embargo, la relación entre talento académico y el juicio moral es más compleja de lo que parece, ya que intervienen otros aspectos de la moralidad como la sensibilidad y la motivación moral, además de otros factores personales y ambientales (Narvaez, 1993). Se abre entonces un amplio campo de exploración del desarrollo moral en los niños y adolescentes con estas características.

Una de las particularidades de las personas con alta capacidad, es su alta sensibilidad emocional y moral, la cual se manifiesta en conductas o actitudes tales como tender al cuidado de los otros, querer aliviar el sufrimiento y mostrar un alto desarrollo en la comprensión de conceptos abstractos como la justicia y la rectitud (Lovecky, 1997). En este sentido, la Teoría de Desintegración Positiva de Dabrowski (1902-1980) complementa la visión de desarrollo moral propuesta por Kohlberg, ya que incorpora el concepto de hipersensibilidad y otorga un valor importante a los conflictos internos que pueden sufrir las personas, producto de esta sensibilidad.

La teoría de Dabrowski ha significado un gran aporte para la comprensión de las características de los niños y adolescentes con talento académico, ya que enseña que la alta intensidad emocional y moral, además de la asincronía que presentan en su desarrollo, constituyen una fortaleza y no un obstáculo para su proceso de desarrollo.

En cuanto a las necesidades educativas de los niños y adolescentes con talento académico, en el plano del desarrollo moral, la revisión bibliográfica permitió apreciar que este no es un campo tan ampliamente estudiado, como el referido a las necesidades en el plano cognitivo y socio-emocional y, por tanto, es importante seguir explorando.

Aún así, se distinguen algunas necesidades y que están relacionadas con las características que presentan estas personas en todo ámbito de su desarrollo. Renzulli (2002) afirma que ellos necesitan que se les provea de oportunidades y recursos para crear nuevas experiencias relacionadas con sus áreas de interés, que no sólo los desafíe en el plano cognitivo, sino también en el desarrollo de actitudes como el optimismo, el coraje o la sensibilidad ante las situaciones injustas.

Otros investigadores dan suma importancia al modelado de las conductas morales positivas por parte de adultos significativos, tales como los padres y los profesores. Los niños y jóvenes con alta capacidad, suelen ser muy sensibles a los valores y costumbres que la sociedad les transmite y captan con especial sutileza las incoherencias en el actuar propio y de otros. Por eso necesitan que los educadores sean modelos positivos de aquellos valores que quieren transmitir (Howard-Hamilton et. Col., 1995).

Sería importante continuar explorando estas necesidades educativas, no sólo en el campo del juicio moral y la sensibilidad moral, sino también en el plano de la formación del carácter moral. Es importante aprender a razonar sobre lo que está bien y lo que está mal, también es clave saber cuáles son las conductas esperadas en cada situación; sin embargo, esto no sería completo si es que las personas no internalizan los valores que los llevarán a la convicción de querer actuar moralmente. Esto es especialmente relevante en los niños y adolescentes con talento académico, ya que necesitan buscar el sentido de las cosas (Bralic & Romagnoli, 2000).

En relación a las estrategias educativas para fortalecer el desarrollo moral en los niños y adolescentes con alta capacidad, se encontraron planes estructurados para ser incorporados en los proyectos educativos de los colegios y otras instituciones educativas. La búsqueda fue menos fructífera para las estrategias educativas parentales en este aspecto, encontrándose más bien recomendaciones generales para potenciar la madurez de estos niños y adolescentes- no tan específicos del desarrollo moral.

En Norteamérica ha cobrado especial relevancia los programas educativos focalizados en la formación del carácter y aquellos centrados en el servicio comunitario. Ambos buscan el *empoderamiento* de los alumnos, el que ejerzan *roles de liderazgo* y *el involucramiento con la comunidad en la cual están insertos*; en definitiva, apuntan a formar agentes morales (Lickona, 1991, Terry, 2001). Priorizan la utilización de estrategias pedagógicas interactivas y participativas, tales como el aprendizaje colaborativo, la elaboración de proyectos orientados a la comunidad y técnicas de aprendizaje-servicio.

A juicio del autor del presente trabajo, estos programas aciertan en dos aspectos fundamentales para potenciar el desarrollo moral en las personas con talento académico: primero porque están diseñados para ser incorporados de manera explícita en el currículum de los colegios, de modo que no se queda en ideales sin cumplir. En segundo lugar, estos programas han sabido aprovechar determinadas características propias de los niños adolescentes con talento académico, elaborando estrategias idóneas para ellos. Las características que más destacan son, la motivación intrínseca por actuar conforme a los valores morales, la tendencia a apasionarse por ciertos desafíos morales, el alto nivel energético, la tendencia a asumir roles de liderazgo e incluso, la asincronía que presentan en su desarrollo (Berkowitz y Hope, 2009).

La implementación de programas que potencian el liderazgo y el servicio comunitario, ayudan a estos niños a traducir su elevado razonamiento moral en conductas coherentes. Pero no sólo ayuda a los niños con alta capacidad, sino que estos constituirán un estímulo para el aprendizaje de sus pares.

Queda pendiente investigar qué tipo de programas se implementan en Europa y en Latinoamérica y compararlos, de modo de tener una panorámica general y poder escoger entre uno y otro, al momento de querer implementarlo en una determinada población.

En último lugar, pero no por ello menos importante, están las estrategias que los padres pueden aplicar en el hogar, para favorecer el desarrollo moral de sus hijos con alta capacidad. Ellos son los primeros educadores de sus hijos, por tanto, juegan un rol significativo e irremplazable en su proceso de desarrollo.

Sin embargo, puede ocurrir que estos padres no tengan las herramientas para captar cuáles son las necesidades educativas especiales que presentan sus niños con talento académico y que los distinguen quizás de sus hermanos. Por eso, es importante instruirlos en la identificación de las capacidades de sus hijos, para luego captar sus necesidades (Reichenberg & Landau, 2009). Cabe aclarar que cada niño es una persona única e irreplicable y por tanto, no todas las estrategias tendrán los mismos resultados en todos los niños con alta capacidad.

En la literatura se encontraron algunas recomendaciones generales para que los padres puedan comprender a sus hijos y proveerles un ambiente propicio para su desarrollo cognitivo, socio-emocional y moral. Destacan el reconocer sus gustos e intereses, compartir tiempo con ellos, reconocer sus logros y desafiarlos a ir más allá, y ayudarlos a enfrentar sus fracasos. También es importante tomarse el tiempo necesario para explicarles la razón de ser de las normas del hogar y hacerles ver las consecuencias que tienen sus actos, acoger sus inquietudes y preguntas sin respuesta. Pero lo más importante es que el niño se sienta querido y aceptado como es, en un ambiente cálido, que lo valora por lo que es y no sólo por sus logros.

Por otra parte, la pedagogía de Educación del Carácter, otorga estrategias muy concretas que los padres pueden utilizar en casa. Estas técnicas no están especialmente referidas a las personas con alta capacidad, pero sí se pueden aplicar con asertividad a ellos; si se considera el análisis de Berkowitz y Hope (2009), referido a cómo ciertas características de estos niños interactúan de manera positiva con las estrategias utilizadas en los programas formales de educación del carácter.

CONCLUSIONES

Sobre el Talento Académico

Se concluye que el talento es una capacidad natural que actúa como potencial, pero que si no se cultiva, se pierde. Ya se explicitó en la discusión, que hoy se conceptualiza el talento o alta capacidad, de manera dinámica, multidimensional y no determinista. Las personas pueden tener talentos en diferentes áreas y actualizar algunos y otros no. El talento académico no es uniforme para todos. En este sentido, el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT) otorga una comprensión bastante completa de lo que es el Talento Académico, el cual no es concebido como un adjetivo externo a la persona, sino como parte de su ser (Gagné, 2004).

Lo anterior, permite concluir que en el plano educativo, la potenciación del talento académico en un niño, no puede ir en paralelo con su desarrollo socio-afectivo y moral, sino que debe ser un todo integrado.

Sobre las características del desarrollo moral de los niños con talento académico

Esto responde a la primera pregunta de investigación del presente trabajo. Al respecto, concluye que el desarrollo moral está ligado al desarrollo socio-afectivo y cognitivo; por lo tanto, la precocidad que caracteriza al desarrollo cognitivo en estos niños, se condice con una precocidad en el desarrollo moral, la cual se manifiesta especialmente en que realizan juicios morales más complejos que sus pares (Sánchez y Flores, 2006; Lee & Olszeski-Kubilius, 2006).

Además, aparece tempranamente un sentido ético y de justicia y una gran preocupación por los temas sociales y políticos (Sánchez y Flores, 2006). Son idealistas, críticos e intolerantes a las injusticias e incoherencias.

El desarrollo moral de los niños con talento académico, se ve afectado por una asincronía en su desarrollo, lo cual quiere decir que un avanzado desarrollo cognitivo, no siempre va a la par con su desarrollo socio-afectivo y moral. Ello explica el que estos niños, pese a tener un elevado razonamiento moral, no actúen necesariamente conforme a este. Esta asincronía plantea ciertas necesidades educativas especiales, en todo ámbito de desarrollo (Kreger, 1994).

Acerca de los Estadios de Desarrollo Moral de L. Kohlberg y la precocidad de los niños con talento académico

Corresponde a la segunda pregunta de investigación. De acuerdo a lo revisado, la teoría de estadios de Kohlberg, conceptualiza la moralidad desde el proceso de razonamiento moral y la noción de justicia. Es un enfoque cognitivo, que prioriza los principios universales que llevan a tomar decisiones, por sobre las actitudes que llevan a un actuar moral, como la sensibilidad, la compasión y la empatía (Lovecky, 1997).

Dado que la progresión de los estadios de desarrollo moral en Kohlberg, están dados por un avance en el razonamiento moral, es de esperarse que los niños y jóvenes con talento académico estén en estadios más avanzados que sus pares, al ser precoces en su desarrollo cognitivo. Esto se vería reflejado en las altas puntuaciones “P” obtenidas en los tests DIT (Rest, 1986a).

Sin embargo, ello es insuficiente para afirmar que los niños y adolescentes con talento académico, tendrían un desarrollo moral más avanzado respecto de sus pares. Críticos de la Teoría de Kohlberg, como Gilligan (1982), Freeman (2008), explican que las respuestas a los dilemas morales de Kohlberg, muchas veces están influenciados por las diferentes culturas y sistemas morales y que estos niños tenderían a responder acorde a lo que la sociedad espera de ellos en esa situación y no de acuerdo a como realmente actuarían.

Otra razón para no suponer una relación inmediata entre precocidad en el desarrollo cognitivo y precocidad en el desarrollo moral, es la afirmación de que el desarrollo moral involucra más aspectos que el razonamiento moral. Bebeau, Rest y Narvaez (1999), afirman que la moralidad se compone de cuatro procesos: sensibilidad moral, juicio moral, motivación moral y carácter moral. Por tanto, la relación entre un desarrollo cognitivo avanzado y un juicio moral avanzado es compleja, ya que intervienen estos tres procesos y factores del entorno.

En relación a la intensidad socio-emocional y la TDP de Dabrowski

Muchos expertos en talento académico coinciden en afirmar que los niños y adolescentes con alta capacidad, presentan una intensidad emocional que se traduce en una especial vulnerabilidad a las problemáticas sociales y a las situaciones de injusticia (Sword, 1999).

Dabrowski (1976) supo rescatar esta intensidad emocional en su Teoría de Desintegración Positiva y en su concepto de hiper-sensibilidad. Para él, el desarrollo de toda persona, pasa por un proceso cualitativo de transición de niveles de procesamiento mental, con nuevos *insights* que le permiten crecer hacia una mayor auto-organización (Laycraft, 2009).

Su mayor aportación en el campo de la educación de niños con alta capacidad, ha sido la noción de hiper-sensibilidad- psicomotora, sensual, imaginativa, emocional e intelectual- definida como una capacidad sobre el promedio, para experimentar los estímulos internos y externos (Dabrowski, 1996).

Este concepto de hiper-sensibilidad es relevante, porque plantea importantes necesidades educativas relativas a los niños y adolescentes con alta capacidad y, a la vez, puede ser visto como una fortaleza a potenciar (Silverman, 1994). Por ejemplo, dado que estos niños son muy sensibles a las necesidades de su ambiente, los educadores pueden motivarlos a realizar a detectar una necesidad en su comunidad y generar estrategias para suplirlas.

En cuanto a las necesidades educativas de los niños y adolescentes con altas capacidades, en el plano del desarrollo moral

Corresponde a la tercera pregunta de investigación, se concluye que estos niños necesitan que se les provea de oportunidades desafiantes para su nivel de razonamiento y que su alto nivel de energía e intensidad sea positivamente encauzado, mediante experiencias que les permitan conectarse con otros y crear. Para lograr motivarlos es fundamental que los educadores no consideren a todos los niños con talento académico como un grupo homogéneo, sino que valoren su individualidad, reconociendo sus cualidades e intereses personales.

Estos niños tienen mucho que entregar y necesitan ser estimulados para usar sus talentos al servicio de la sociedad, pueden ser los líderes del futuro.

En relación a las estrategias educativas para potenciar el desarrollo moral en las escuelas

Esto responde a la cuarta pregunta de investigación. De acuerdo a lo investigado y a lo expuesto en la discusión, se concluye que para generar un impacto significativo en el desarrollo moral de los niños y adolescentes con talento académico, es fundamental diseñar programas cuyo punto de partida sean los mismos niños con las características propias de aquellos que tienen una alta capacidad.

Los dos programas descritos en este trabajo: programa de educación del Carácter, programa de aprendizaje-servicio y la estrategia del uso de la literatura infantil para propiciar la discusión de dilemas morales, tienen en común el hecho de que se insertan dentro del currículum de las escuelas.

En cuanto a los dos programas, ambos potencian la energía, la tendencia a asumir roles de liderazgo, la motivación intrínseca por aprender, la sensibilidad por los problemas sociales, mediante estrategias participativas e interactivas que les permitan desplegar sus talentos al

servicio de la comunidad. Además, saben rescatar aquello que otros ven como negativo, como es la asincronía en el desarrollo, aprovechándola para desarrollar estrategias de tutorías entre pares.

Estos programas constituyen modelos educativos para formar agentes morales y no sólo “razonadores morales” ajenos a la realidad. Es de esperar que muchos colegios e instituciones educativas sean capaces de ver esta necesidad e incorporar estos programas a sus currículos.

En relación a las estrategias educativas para potenciar el desarrollo moral en las escuelas

Aunque sea reiterativo, no está de más decir que los padres son los primeros educadores de sus hijos y por ello, deben ser los primeros en proveer de experiencias educativas adecuadas para potenciar su desarrollo moral.

El problema es que muchas veces, los padres desconocen las necesidades educativas que presentan aquellos hijos que tienen una alta capacidad y pueden generar expectativas falsas o confundirlo con inmadurez emocional.

Lo revisado en la literatura respecto a las estrategias parentales para fomentar un adecuado desarrollo moral, permiten concluir que ellos pueden utilizar las mismas estrategias participativas-interactivas y de involucramiento con el entorno, que se utilizan en el colegio. Se sugieren las estrategias que propone Thomas Lickona (2004) en su propuesta de educación del carácter y algunas orientaciones generales (Sánchez & Flores, 2006).

Sin embargo, no se ha encontrado en la revisión bibliográfica, un programa más estructurado para ser aplicado por los padres en el hogar. Tener uno, sin duda que sería muy beneficioso.

Desafíos pendientes en el plano de la educación en el desarrollo moral de los niños y adolescentes con altas capacidades

La educación en el desarrollo moral, es un campo fascinante y con muchas aristas; más aún si se atiende a niños y adolescentes con alta capacidad. De acuerdo a lo revisado, algunos desafíos que quedan pendientes en este ámbito, son:

Ofrecer una mayor formación a los educadores (padres y profesores) en torno a las características y necesidades educativas de los niños con talento académico. No sólo en los programas exclusivos para niños con talento, sino en cualquier tipo de colegio, ya que es muy probable que un 10% de los niños tengan alta capacidad. Saber reconocerlos es fundamental para atender a sus necesidades educativas, tanto en el ambiente escolar como familiar.

Insertar dentro de las culturas de los colegios, la importancia de formar en lo socio-cognitivo y moral y no solamente en lo cognitivo. Esto debiera formar parte del proyecto educativo de los colegios y traducido en los programas curriculares.

Realizar un estudio más exhaustivo en relación a si los programas formales de potenciación de talentos, están incluyendo en su currículum, estrategias para potenciar el desarrollo moral.

REFERENCIAS

- Alliance for Service Learning in Education Refonn. (1993). *Standards of quality and excellence for school and service learning*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Bailey, C. L. (2011). An examination of the relationships between ego development, Dabrowski's theory of positive disintegration, and the behavioral characteristics of gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 55(3), 208-222.
- Bandura (1986) *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barra, E. (1987) *El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg*. Revista Latinamericana de Psicología, año/ vol 19, número 001. Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Bralic & Romagnoli (2000) *Niños y jóvenes con talentos, una educación de calidad para todos*. Dolmen Ediciones S.A: Santiago de Chile.
- Bebeau, M., Rest, J., & Narvaez, D. (1999). Beyond the promise: A perspective on research in moral education. *Educational Researcher*, 28(4) 18–26.
- Beland, K. (Ed.) (2003) *Eleven principles sourcebook*. Washington DC: Character Education Partnership.
- Berkowitz, M.W. (1985) The role of discussion in moral education. In M.W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application* (pp. 197-218). Hinsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berkowitz, M.W., & Bier, M.C. (2005) What works in character education: A research driven guide for educators. Washington DC: Character Education Partnership.
- Berkowitz, M. W., & Hoppe, M. A. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies*, 20(2), 131-142.
- Carrasco, E. (2008). *Problemas Contemporáneos de Antropología y bioética*. Instituto de Estudios de la Sociedad. Santiago, Chile.
- Colangelo, N., & Brower, P. (1987). Gifted youngsters and their siblings: Long-term impact of labeling on their academic and personal self-concepts. *Roeper Review*, 10(2), 101-103.
- Columbus Group (1991, July). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group*. Columbus, Ohio.

- Dabrowski, K. (1976). On the philosophy of development through positive disintegration and secondary integration. *Dialectic and Humanism*, 3–4, 131–144.
- Dabrowski, K. (1996). *Multilevelness of emotional and instinctive functions*. Lublin, Poland: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Dabrowski, K., Kawczak, A., & Piechowski, M. (1970). *Mental growth through positive disintegration*. London: Gryf.
- Dalton, J., & Watson, M. (1997). *Among friends: Classrooms where caring and learning prevail*. Oakland, CA: Developmental Studies Center.
- Dana, Fichtman, Lynch-Brown y Carol (1991). Moral development of the gifted: Making a case for children's literature. *Roepers Review*, 1991, vol. 14, no 1, p. 13-16.
- Delval, J. (1978). *El niño como filósofo moral, por Lawrence Kohlberg*. Revista Lecturas de psicología del niño, Tomo II, Cap. 34.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Freeman, J. (2005). *Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives*, in R. Sternberg & J. Davidson, *Conceptions of Giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press. Pp 80-97.
- Freeman, J. (2008), "Morality and giftedness" (141-148), in T. Balchin, B. Hymer & Mathews, D. *The Routledge International Companion to Gifted Education*. London and New York: Routledge.
- Frey, D. E. (1991). *Psychosocial needs of the gifted adolescent*. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.), *Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues* (pp. 35-49). New York: Teachers College Press.
- Feldhusen J. F. y Jarwan F.A (1993). Identification of the gifted and talented youth for educational programs, en Heller, K. A.; Mónks, F.J. & Pasow, H. D, (eds) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (Oxford: Pergamon Press).
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119-147.
- Gagné, F. (2009). Construyendo el talento a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.0. *Profesor Honorario de Psicología Universidad de Québec, Montréal (Canadá)*.
- Gagné (2013). *The DMGT: Changes Within, Beneath and Beyond*. Talent Development & Excellence. Vol 5, N. 1, 2013, 5-19.

- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino* (trad. castellana de *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*) México, F.C.E., 1985, p. 41.
- Gibbs, J & Basinger, K. (1987). Validation of the Sociomoral Reflection Objective Measure Short-Form. *Psychological Reports* 61, 139-146.
- Gross, M. U. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. *The social and emotional development of gifted children: What do we know*, 19-29.
- Hollingworth, L. S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene*, 15(1), 3-16.
- Hoskisson, K. & Biskin, D. S. (1979). Analyzing and discussing children's literature using Kohlberg's stages of moral development. *The Reading Teachers*, 31, 141-147.
- Howard-Hamilton, M. F. (1993). African American female athletes: Issues, implications, and imperatives for educators. *National Association of Student Personnel Administrators Journal* 30. 153-159.
- Howard-Hamilton, Franks, Bridget A (1995). *Gifted adolescents: Psychological behaviours, values, and developmental implications*. Roper Review, 02783193, Feb 95, Vol. 17.
- Janssens, J. M. y Dedovik (1997). *Child rearing, prosocial moral reasoning and prosocial behavior development*, 20, p. 509-527.
- Kazemek, F. (1986). Literature and moral development from a feminine perspective. *Language Arts*, 63, 264-272.
- Kohlberg, L. (1984). The Psychology of Moral Development. *The Nature and Validity of Moral Stages*, San Francisco, Harper and Row, p. 49.
- Kohlberg, L. (1987). *Child psychology and childhood education: a cognitive-developmental view*. Longman: New York.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. España: Desclée De Brouwer.
- Laycraft, K. (2009). *Positive maladjustment as a transition from chaos to order*. Roper Review, 31, pp. 113-122.
- Lee, S.Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 29-67.

- Leroux, J. (1986). The gifted in middle school. *Roeper Review*, 9, 72-76.
- Lickona, T. (1983). *Raising good children*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character*. New York: Bantam.
- Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. Simon and Schuster.
- Lickona, T., & Davidson, M. (2005). *Smart and good high schools: Integrating ethics and excellence for success in school, work, and beyond*. Washington DC: Character Education Partnership.
- Lind, S. (2001). Overexcitability and the gifted. *The SENG Newsletter*, 1(1), 3-6.
- López, Bralic & Arancibia, (2002) *Representaciones Sociales en torno al Talento Académico: estudio cualitativa*. Revista Psykhe, vol. 11, N° 1, 183-201
- Lovecky, D. (1992). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Roeper Review*, 15(1), 18–25.
- Lovecky, D. V. (1997). Identity development in gifted children: Moral sensitivity. *Roeper Review*, 20(2), 90-94.
- Maritain, J. (1999). *Humanismo integral* (Vol. 11). Palabra.
- Mönks, F. y Mason, E. (2000). “Developmental psychology and giftedness: theories and research”. En K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon
- Modzelewski, H. (2007) *El test de Kohlberg*
http://www.uv.es/ramoncue/PCIAECI/documentos/txt_helena.pdf
- Murphy, J.M. & Gilligan, C. (1980), “Moral Development in Late Adolescence and Adulthood: A Critique and Reconstruction of Kohlberg’s Theory”, *Human Development*, 23 (1980), pp. 77-104.
- Narvaez, D. (1993). High achieving students and moral judgment. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 268–279.
- Nelson, K. C. (1989). Dabrowski's theory of positive disintegration. *Advanced Developmental Journal*. I. 1-14.
- Pagnin, A., and Omella Andreani. "New Trends in research on moral development in the gifted." *International handbook of giftedness and talent*(2000): 467-484.
- Passow, A. H. (1989). Educating gifted persons who are caring and concerned. *Gifted Education international*. 6(1). 5-7.
- Pfeiffer, S. I. (2012). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Routledge.

- Piechowski, M. (1986). The concept of developmental potential. *Roeper Review*, 8, 190–197.
- Piechowski, M. (2006). *Mellow out, they say. If I only could. Intensities and sensitivities of the young and bright*. Madison, WI: Yunasa Books.
- Piechowski, M. M. (2009). Piechowski's response to William Tillier's "Conceptual differences between Piechowski and Dabrowski" en J. Frank, H. Curties; G. Finlay, (Eds.).
- Pieper, J. (1949) On the Christian idea of man. *The Review of Politics*, 11(01), 3-16.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. N.Y.: Creative Leading Press.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., & Reis, S. M. (1982). Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted students. *The Elementary School Journal*, 185-194.
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote *social capital*. *Phi Delta Kap* 84. 33-58
- Reichenberg, A., & Landau, E. (2009). Families of gifted children. In *International handbook on giftedness* (pp. 873-883) Springer Netherlands.
- Reyero, M. & Tourón, J., *El desarrollo del talento: la aceleración como estrategia educativa*. Centro para jóvenes con talento. CTY-España.
- Rest J, 1986a. DIT: Manual for the Defining Issues Test. Minneapolis, MN: University of Minnesota. *Center for the Study of Ethical Development*.
- Rest J, 1986b. Moral Development. *Advances in Research and Theory*. New York, Praeger
- Rivas, S. (2010), *Educación familiar en la infancia*. Manual del alumno, curso académico 2012-2013. Programas Máster, Universidad de Navarra, España.
- Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 33-51). Springer US.
- Rogers, K. (2001) *Reforming Gifted Education: How Parents and Teachers Can Match the Program to the Child* ISBN: 0910707464, Gifted Psychology Press.
- Rothman, G.R. (1992). Moral reasoning, moral behaviour, and moral giftedness: a developmental perspective, in Pnina S. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.) *To Be Young and Gifted*. New Jersey: Ablex.
- Ruf, D. (2009). Self-actualization and morality of the gifted: Environmental, familial, and personal factors. In *Morality, ethics, and gifted minds* (pp. 265-283). Springer US.

- Salas, H. (2012) *Crecer con talento: como los padres pueden apoyar el desarrollo de sus hijos/as con talento académico*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Editado por Penta UC.
- Sánchez & Flores, 2006, *Guía para Padres de Niños con Talento Académico*
- Shavinina, L. (2009) *International Handbook on Giftedness*. Springer.
- Silverman, L. K (1994) *The moral sensitivity of gifted Children and the evolution of society*.
- Silverman & Golon (2008) Chapter 11 Clinical practice with gifted families. *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research and best practices*. Pfeiffer, 2008.
- Sisk, D. (1982). Caring and sharing: moral development of gifted students. *The Elementary School Journal*, 82, 221-229
- Smith, D.L., Smith, L., & Barnette, J. (1991). Exploring the development of leadership giftedness. *Roeper Review*, 14, 7-12.
- Spreacker, A. (2001). Educating for moral development. *Gifted Education International* 15.2: 188-193.
- Straughan, R. (1975). Hypothetical moral situations. *Journal of Moral Education*, 4(3), 183-189.
- Sword, L. (1999). *Gifted Children, Emotionally immature or emotionally intense?* Davidson Institute for Talent Development.
- Tannenbaum, A. J. (2000). *A history of giftedness in school and society*. En K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg y R.
- Terman, L. M. (1925). *Mental and physical trait of a thousand gifted children*, *Genetic Studies of Genius*, I; Univ. Press, Stanford.
- Terry, A. W. (2001). A case study of community action service learning on young, gifted adolescents and their community (Doctoral dissertation. University of Georgia. 2000). *Dissertation Abstracts International*.6/(08). 3058.
- Terry. A. W. (2003). Effects of service learning on young, gifted adolescents and their community. *Gifted Child Quarterly*. 47. 295-308.
- Terry. A. W. & Bohnenberger. J. E. (2004). Blueprint for incorporating service learning: A basic developmental. K-12 service learning typology. *Journal of Experiential Education*. 27(1), 15-31.
- Terry, Alice W. (2008). Student voices, global echoes: Service-learning and the gifted. *Roeper Review* 30, no. 1: 45-51.

- Thomas, S. J., Barnett, R., Rest, J., & Narvaez, D. (1999). *Political identity and moral judgment development using the Defining Issues Test*. *British Journal of Social Psychology*, 38, 103-111.
- Tirri, K., & Pehkonen, L. (2002). The moral reasoning and scientific argumentation of gifted adolescents. *Prufrock Journal*, 13(3), 120-129.
- Tolan, S. (1994). Discovering the gifted ex-child. *Roeper Review*, 17(2), 134-138.
- Tourón, J. (2013) *La transformación de los dones en talentos: el desarrollo del talento de acuerdo con el MDDT*. Traducción del texto *Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory*. Gagné, F. (2004)
- Treffinger, D. y Feldhusen, J. (1996). “*Talent recognition and development: Successor to gifted education*”. *Journal for the Education of the Gifted*, 19 (2), 181-193.
- Trigo, T. (2003). *El debate sobre la especificidad de la moral cristiana*. Eunsa.
- Van Haaften, W., Wren, T., Tellings, A. (2001) *Sensibilidades morales y educación: El niño en edad escolar*, Jan Jansens.
- VanTassel-Baska, J. (1997). *Excellence as a standard for all education*. *Roeper Review*, 20(1), 9-12.
- Vigneaux, M. E. (1994). Adaptación de la Prueba Objetiva de Reflexión Sociomoral de John Gibbs y Karen Basinger. *PSYKHE*, 3(2).
- Wade, R.C., & Putnam, K. (1995). Tomorrow’s leaders? Gifted students’ opinions of leadership and service activities. *Roeper Review*, 18, 150–1.
- Walker, L., de Vries, B., & Trevethan, S. (1987). Moral stages and moral orientations in real-life and hypothetical dilemmas. *Child Development*, 58, 842–858.
- Webb, J., Gore, J., Amend, E., Devries, A. (2007), *A parent’s guide to gifted children*. Great Potential Press, Inc Press, Inc.

Sitios web

www.yourgiftedtalentchild.com, extraído el 20 de mayo, 2014.

<http://gagnefrancoys.wix.com/dmgt-mddt#!dmgtenglish/cabg>, extraído el 20 de mayo, 2014.

<http://www.javiertouron.es/>