

DESARROLLO MORAL DE LOS ADOLESCENTES DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

MORAL DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS WITH HIGH INTELLECTUAL ABILITIES

Carmen Carmona-Huelva

Universidad Sevilla. Centro CADIS

carmonahuelvacarmen@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-8491-1877>

Resumen

El alto desarrollo moral que manifiestan los adolescentes con Altas Capacidades Intelectuales es una característica que se les atribuye al considerarse relacionada con su capacidad cognitiva y reflexiva. El objetivo de este estudio es explorar las diferencias significativas en el nivel de desarrollo moral del alumnado que presenta Altas Capacidades Intelectuales con respecto al alumnado que no las presenta. Para ello se diseñó una investigación de tipo ex-post facto, aplicándose el Cuestionario de Problemas Socioemocionales (DIT) a una muestra de 200 adolescentes entre 14 y 16 años en Sevilla, buscando diferencias significativas entre ambos grupos. Los resultados muestran que la alta capacidad cognitiva con la que cuentan los adolescentes de altas capacidades suele llevar aparejada una mayor capacidad de reflexión que les conduce a producir opiniones sobre valores morales y éticos más afianzados, y a manifestar un sentido de la justicia más elevado que el resto de los adolescentes.

Palabras clave: Altas Capacidades, inteligencia, adolescentes, desarrollo moral, evaluación, Cuestionario de problemas (DIT).

Abstract

The high moral development shown by adolescents with High Intellectual Abilities is a characteristic attributed to them as it is considered to be related to their cognitive and reflective capacity. The aim of this study is to explore the significant differences in the level of moral development of students with High Intellectual Abilities compared to students who do not have them. For this purpose, an ex-post facto type of research was designed, applying the Socioemotional Problems Questionnaire (DIT) to a sample of 200 adolescents from Seville between 14 and 16 years of age, looking for significant differences between the two groups. The results show that the high cognitive capacity of gifted adolescents is usually associated with a greater capacity for reflection, which leads them to produce opinions on moral and ethical values that are more deeply rooted, and to manifest a higher sense of justice than the other adolescents.

Keywords: Gifted, intelligence, teenager, moral development, evaluation, Defining issues test (DIT).

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad aún perviven ideas preconcebidas y, en ocasiones, erróneas sobre el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (ACI). En numerosas fuentes, periódicos, televisión e incluso bibliografía sobre el tema (Acereda, 2005; Benito, 1992; Pérez y López, 2007; Tourón, 2000), se prodigan generalizaciones, mitos y creencias en torno a las personas con ACI, no contrastadas empíricamente, que llegan incluso a crear prejuicios sobre este alumnado (son personas inadaptadas socialmente, no necesitan ayuda especial, son muy frágiles e inestables emocionalmente, no tienen ninguna dificultad en ningún área académica, etc.) (Fernández y Sánchez, 2011; Peter et al., 2024).

Las singularidades de los niños con ACI se manifiestan, más allá de su alta capacidad intelectual, en su elevada sensibilidad, su permanente sentido ético, su concepción autocrítica y sus intereses e ideales elevados (Apraiz de Elorza et al., 1995). En el ámbito afectivo-emocional y social muestran unas singularidades que desde hace algunas décadas vienen recogiendo los teóricos de las ACI. Las características que más se repiten son: que se muestran muy sensibles y necesitan un mayor soporte emocional, tienen un sentido ético muy alto, una postura acentuadamente autocrítica, unas preocupaciones sociales profundas, una baja tolerancia a la frustración y el mantenimiento de una serie de intensidades psicológicas, etc. (Jiménez y Álvarez, 2001; Johnson et al., 2024).

Durante el proceso de detección, identificación y evaluación de las personas con ACI, pueden diferenciarse dos tipos de medidas (Fernández y Sánchez, 2019). Por una parte, las objetivas, que reúnen una serie de características técnicas y psicométricas, contrastadas, estandarizadas y fiables como las pruebas de rendimiento académico, las pruebas psicométricas (de inteligencia, de aptitudes específicas, de creatividad, de personalidad e intereses, de estilo de aprendizaje, de motivación...). Y las subjetivas, que a través de una serie de instrumentos aportan información importante y complementaria a las medidas objetivas (informes de profesores, informes de los padres, nominaciones de los iguales, auto informes). Son en estas últimas en las que, en mayor medida, se manifiestan descripciones de estos niños y adolescentes como personas con un alto sentido de la justicia y un elevado desarrollo moral, que los diferencia de otros niños y adolescentes de su misma edad que no tienen una capacidad intelectual superior. Los factores que más repercuten en el desarrollo moral de cualquier niño o adolescente parecen ser los padres, los compañeros, el sistema educativo, los medios de comunicación y las redes sociales. También hay que destacar aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo, el autoconcepto, la empatía, además del ámbito educativo y el periodo evolutivo en el que se encuentra (Fernández y Sánchez, 2016).

Como se ha anunciado anteriormente, a los niños y adolescentes de Altas Capacidades Intelectuales se les ha venido considerando, de manera generalizada, como personas con un alto sentido de la justicia y de la moral (Acereda y Sastre, 1998). Su alta capacidad intelectual está relacionada con una mayor capacidad de reflexión que les conduce a producir opiniones sobre valores morales y éticos más afianzados, y a manifestar un desarrollo moral más elevado que el resto de los niños.

A continuación, se realiza una revisión del estado de la cuestión del tema que emprende esta investigación: el desarrollo moral y su relación con las Altas Capacidades Intelectuales, abordándose los aspectos más importantes.

El desarrollo moral se ha intentado explicar desde diferentes modelos psicológicos y educativos, si bien ha sido el enfoque cognitivo de Lawrence Kohlberg el que más relevancia ha tenido. Su investigación se mantuvo centrada en lo moral pero los planteamientos que propuso fueron cambiando, partiendo de su inmersión en el juicio moral hasta la puesta en práctica de su teoría en el ámbito educativo. Dicho autor se centraba en los cambios que se producen en la mente internamente en su estructura y en la manera de analizar el desarrollo evolutivo mediante una serie de etapas (Kohlberg, 1992). Y esta evolución se desarrolla mediante una serie de cambios producidos en las estructuras cognitivas durante la interacción del sujeto con su ambiente (Cortés, 2002).

Lawrence Kohlberg (1975, 1977) explica cómo las personas al realizar una reconstrucción de sus propios razonamientos morales son capaces de configurar todo un conjunto de juicios a los que organiza. Se refiere con el concepto de “cognitivo”, a la estimulación que una persona realiza en su propio razonamiento cuando debe tomar algunas decisiones en un contexto de relaciones interpersonales. Aquí, el papel que juega el pensamiento es de gran importancia y hay que poner el foco de atención en el cómo y el porqué de la justificación dada por el sujeto a la hora de razonar sus decisiones morales. Al mismo tiempo, considera que es evolutivo este tipo de pensamiento y defiende una secuencia creciente de desarrollo moral de estadios morales (Yáñez-Canal, 2019).

La Teoría de Kohlberg se encuentra fundamentada en la teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget, sobre todo en su obra *El criterio moral en el niño*, publicado en 1932. En este libro, la descripción que realiza Piaget del juicio moral del niño continúa constituyendo el punto de partida de muchas investigaciones (Hersh, et al., 2002). Piaget mantuvo en su teoría que el niño evoluciona pasando por cuatro etapas de razonamiento de mayor nivel de abstracción progresivamente, y que esa misma frecuencia es atravesada por los niños, con independencia de sus experiencias particulares, del modelo de familia que tengan o de la cultura en la que se encuentren inmersos.

En cuanto al desarrollo moral, este autor propuso que existían dos grandes etapas: la etapa heterónoma o de realismo moral, y la etapa autónoma o de independencia moral. En relación con las mismas, Kohlberg señaló que en sus propias investigaciones con adolescentes había llegado a la conclusión de que la madurez moral no podía conseguirse en el estadio piagetiano de autonomía o independencia moral, elaborando a continuación un esquema de desarrollo moral propio y diferenciado en seis estadios, en el que las dos etapas de desarrollo moral de Piaget se correspondían solo con los dos primeros estadios de Kohlberg (Barra, 1987).

La idea fundamental que proponía Lawrence Kohlberg (1977) en su enfoque cognitivo-evolutivo era que existía una secuencia invariante de estadios que se encontrarían integrados jerárquicamente unos en otros. Según el autor, estos estadios pueden darse en diferentes culturas, ya que su formación y desarrollo no dependen de un modelo cultural concreto, sino que deviene de la interacción de la actividad cognitiva de las personas con su medio (Cortés, 2002).

Este autor identificó tres constructos principales en su teoría. En primer lugar, se encuentra el juicio moral, que hace que el propio sujeto reflexione sobre sus propios valores. Este juicio moral es posible gracias a la capacidad de adopción de roles que tenemos las personas y a las funciones cognitivas que se ponen en juego en las interacciones sociales cotidianas. El segundo aspecto al que hace referencia el autor es el sentido de la justicia, convirtiéndose en el constructo central relacionado con

la comprensión de la moralidad y que, progresivamente, va alcanzándose durante las diferentes etapas de la vida. Y el tercer componente se refiere a su análisis del desarrollo moral a través de una categorización descriptiva en niveles y estadios por los que pasan las personas (Cortés, 2002). De esta manera, los niveles de desarrollo moral que define este autor son el pre-conventional, el convencional y el post-conventional, presentando cada uno de ellos dos estadios, como puede apreciarse de manera sucinta en la Tabla 1.

Tabla 1. Niveles y estadios de desarrollo moral según Lawrence Kohlberg

| | |
|-------------------|--|
| PRE-CONVENCIONAL | 1. El estadio heterónomo. |
| | 2. El estadio hedonista-instrumental del intercambio. |
| CONVENCIONAL | 3. El estadio de conformidad de las expectativas y relaciones interpersonales. |
| | 4. El estadio del sistema social y la conciencia. |
| POST-CONVENCIONAL | 5. El estadio del contrato social, la utilidad y los derechos del individuo. |
| | 6. El estadio de los principios éticos universales. |

Fuente. Cortés (2002, p.116)

Como indica Mathes (2021), el desarrollo moral y la evolución social parecen haber progresado juntos. Esto puede verse con claridad en las razones que tiene un individuo para comportarse moralmente en las etapas 1 y 2 de Kohlberg, cuyo objetivo es evitar el castigo y la obtención de recompensas, por lo que el comportamiento moral está determinado externamente. En cambio, en la etapa 3 la moral acentúa la obligación de las personas que se ven obligadas a cuidar de su familia y amigos, por lo que parece tratarse de la moralidad de las primitivas sociedades de cazadores-recolectores. En cuanto a la moralidad de la etapa 4 implica la obediencia a la autoridad con base en normas, leyes escritas y sistemas legales, por lo que puede atribuirse a la moralidad de los estados nacionales. En la etapa 5, el razonamiento obedece a las reglas creadas democráticamente, y la moralidad de la etapa 6 implica la aceptación de principios éticos universales como la justicia.

El método empleado por Lawrence Kohlberg (1975) para medir el nivel y el estadio de razonamiento moral fue el de la entrevista de tipo clínico, que se componía de nueve dilemas, contando cada uno de ellos con una historia en la que un personaje se encontraba inmerso en una situación difícil teniendo que posicionarse en uno de los dos polos de una disyuntiva. La persona entrevistada tenía que explicar por qué elegía un posicionamiento determinado, y así se identificaba el razonamiento empleado y la estructura de pensamiento que tenía el sujeto que respondía durante la investigación. De esta manera, al analizar las entrevistas, el autor establecía el estadio o los estadios que caracterizaban el razonamiento de esas personas, en función de las respuestas dadas a varios dilemas (Cortés, 2002).

Según O'Connor (1977), los estadios cognitivos a los que alude Kohlberg tendrían las siguientes propiedades: cada estadio implica una forma diferente de pensar y de resolver los mismos dilemas; se pueden ordenar en una secuencia invariante formando cada uno de ellos un todo estructurado, por lo que, en cada momento evolutivo del sujeto, sus creencias estarían organizadas en torno a una manera concreta de pensamiento, integrando cada estadio al anterior.

De esta manera, Kohlberg distinguió tres niveles de desarrollo moral, compuesto cada uno de ellos de dos estadios de desarrollo moral. Así, los niveles definen enfoques de problemas morales y los estadios definen los criterios por los que el sujeto ejercita su juicio moral (Barra, 1987). En definitiva, Kohlberg realizó un profundo análisis del proceso lógico que entra en funcionamiento cuando los valores adquiridos por una persona entran en conflicto (a través de dilemas morales), ya que es este momento justo cuando verdaderamente se forma el juicio moral (Zerpa, 2007).

Tanto la propuesta de Piaget como la de Kohlberg han recibido numerosas críticas tanto por los contenidos y los resultados teóricos como por los métodos utilizados. Particularmente de Kohlberg se discute sobre la naturaleza de los niveles y los estadios de desarrollo del razonamiento moral que propone, ya que no parece definir concretamente si los estadios son de naturaleza cualitativa o cuantitativa, o si se trata de dimensiones continuas o discretas, poniendo en cuestión si los estadios son totalidades estructuradas o si son criterios cualitativos absolutamente diferenciados e incompatibles entre sí. El autor en infinidad de ocasiones hizo frente a la crítica, afirmando que los estadios que definía eran cualitativamente diferentes y que forman una secuencia invariable, tratándose de “todos” estructurados e integrados jerárquicamente (García-Ros et al., 1991). En resumen, existen aspectos de la teoría de Kohlberg que han sufrido mayores embates de la crítica como todo lo relacionado con la evaluación de la entrevista de juicio moral, ya que presenta grandes dudas en cuanto a la fiabilidad de sus resultados. Ha sido, por ello, muy criticada por su escaso rigor psicométrico a pesar de sus intentos por objetivar su corrección a través de indicadores de los diversos estadios. También sería muy complicado su empleo en contextos educativos tal como planteaba el autor, ya que exigiría mucho trabajo tanto para su aplicación como para su corrección e interpretación, aunque esto no significa que el trabajo con dilemas morales no sea relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Linde, 2009).

James Rest (1979,1986) fue uno de los seguidores de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, y aunque si bien coincide sustancialmente con él, subraya que el paso de un estadio a otro se produce de manera gradual, ofreciendo los sujetos respuestas sometidas a una variación considerable. James Rest (1986) identificó, además, cierto sesgo en la teoría de Kohlberg y señaló que el autor analizaba el desarrollo moral solo como una especie de reconstrucción racional de la ontogénesis del razonamiento de justicia. James Rest (1986) elaboró, junto con un grupo de investigadores post-kohlbergianos, un análisis que remarcaba los derechos básicos, la equidad y la autonomía individual de las personas, defendiendo que las personas utilizan también un tipo de pensamiento basado en la justicia a la hora de tomar decisiones acerca de dilemas morales, pero que además podrían utilizar también otros pensamientos. Igualmente, destacaron que el pensamiento moral puede influir sobre la conducta, al igual que podrían hacerlo otros factores, volviéndose todo más complejo como resultado de la edad y la educación. El autor definió tres categorías de estructuras cognitivas que se corresponden con esquemas morales (Zerpa, 2007). De este modo, los esquemas propuestos como determinantes del juicio moral por James Rest (1979, 1986) son más flexibles que los estadios originalmente señalados por Lawrence Kohlberg. Estos esquemas de Rest se corresponden aproximadamente con los estadios de Kohlberg, derivándose de ellos:

- 1) Esquemas de Intereses Primarios. (Entre los estadios 2 y 3 de Kohlberg).
- 2) Esquemas de Mantenimiento de Normas. (Hacia el estadio 4).
- 3) Esquema Post-convencional. (Se ubica en los estadios 5 y 6).

Las investigaciones de James Rest buscaban la preferencia de los sujetos en el empleo de uno de estos esquemas a la hora de resolver un dilema moral (Rest et al., 1997). Para ello comprobaban si los sujetos eran capaces de parafrasear correctamente una declaración de razonamiento o si, por el contrario, distorsionaban la declaración durante la tarea propuesta. La paráfrasis correcta indicaría que la persona es capaz de pensar en el mismo nivel de razonamiento que el que está elaborado en el material de prueba. La investigación la realizó a partir de una prueba denominada Test de Definición de Criterios (Defining Issues Test, DIT) (Zerpa, 2007).

Por otro lado, existen estudios (Bisquerra Alzina y López-Cassá, 2021) en los que se resalta la importancia y la necesidad de atender a la educación emocional en el ámbito educativo, especialmente durante la adolescencia, ya que se estimula así el comportamiento moral y ético a través de conductas prosociales.

1.1. Evaluación del Desarrollo Moral

Dentro de la perspectiva psicológica, las preguntas que han centrado las investigaciones sobre comportamiento moral parecen haberse centrado en su componente cognitivo que se activa en el momento en el que una persona toma una decisión moral. Los investigadores han mostrado más interés en comprender cómo las personas empleamos nuestras ideas morales en situaciones que plantean dilemas y en la manera en cómo se podría evaluar ese proceso, que en preguntarse por la esencia del comportamiento moral. En definitiva, en determinar el tipo de juicio moral que el sujeto emplea y el grado de desarrollo o estadios alcanzados por el mismo (Aguirre, 2009; Frisancho, 2020). Pero es importante también plantearse la influencia que el ámbito educativo ejerce sobre el desarrollo moral del alumnado y cómo se encuentran imbricados tanto aspectos individuales, pedagógicos o culturales, como afirmaban Reyes-Ruiz et al. (2021) en su revisión sistemática sobre el desarrollo moral en contextos educativos.

James Rest (1979, 1986) desarrolló una prueba conocida como *Cuestionario de problemas socioemocionales* (DIT) basada en la teoría evolutiva de Lawrence Kohlberg y en la misma caracterización de estadios, aunque es cierto que se dan algunas diferencias importantes entre el DIT y la entrevista de Kohlberg. En la entrevista de Kohlberg se pedía al sujeto que generara de manera espontánea una solución nueva a un problema, mientras que en el cuestionario de Rest se pide al sujeto en cuestión que evalúe varias alternativas que se le presentan, convirtiéndose esto último en una tarea de reconocimiento más que de producción de una solución. Por otra parte, el procedimiento de entrevistas seguido por Kohlberg necesitaba de una persona que actuara como juez clasificador de las respuestas del sujeto. En cambio, en el DIT es el propio sujeto el que clasifica sus respuestas, ofreciendo mayor objetividad en las puntuaciones. La evaluación de Kohlberg sitúa a los sujetos en una secuencia evolutiva en uno o en otro estadio tipo, mientras que el Cuestionario DIT arroja unos índices que sitúa a los sujetos en un continuo.

Otras críticas clásicas a la Teoría de Lawrence Kohlberg se refieren a las limitaciones que la misma tiene a la hora de atender a conceptos como la afectividad, o a su escasa consideración de las diferencias de género en el desarrollo moral de los sujetos (Ferrera da Silva, 2020, 2021, 2024; Ferrera da Silva et Gilligan, 2022; Gilligan, 1977).

El estudio del desarrollo moral se ha convertido en un área de investigación muy importante entre los psicólogos del desarrollo cognitivo, incluyendo como objeto de estudio el impacto de la educación formal sobre el desarrollo del juicio moral y, sobre

todo, el análisis de la influencia decisiva que ejerce la edad y la educación formal sobre el desarrollo de la capacidad de razonamiento moral. Además de esto, los estudios transculturales del desarrollo moral mediante la aplicación del DIT son cada vez más frecuentes, encontrándose trabajos en Turquía, México, Venezuela, Brasil, Grecia, Japón, etc. Todos son estudios transversales que planteaban la universalidad del desarrollo del juicio moral medido por una versión del DIT (Rest, 1986).

Por ejemplo, en Turquía se desarrolló una adaptación validada de la prueba DIT de Rest con la intención de explorar las relaciones existentes entre el desarrollo moral, la edad, el género, la educación de los alumnos y la educación de los padres, con un grupo formado por 584 participantes voluntarios procedentes de tres universidades (Cesur y Topçu, 2010).

En España, en la comunidad valenciana, se realizaron numerosas investigaciones durante la década de los 80 y 90 del pasado siglo en las que se aplicó experimentalmente la prueba DIT, en su versión en castellano (Pérez-Delgado, 1989). Como ejemplo significativo se realizó entre 1991 y 1992 un estudio de la capacidad de razonamiento moral en una muestra de 1686 jóvenes adolescentes con edades comprendidas entre 13 y 19 años, distribuidos en 5 subgrupos diferentes en función del curso académico en el que se encontraban. Al considerarse el nivel académico de los sujetos pudieron encontrarse entre los grupos y en cada uno de los estadios de desarrollo moral diferencias estadísticamente significativas (Pérez-Delgado et al., 1994)

En la misma línea y en relación con la relevancia que ha cobrado el desarrollo moral en jóvenes y estudiantes, se aplicó en el año 2003 el instrumento DIT a una muestra final de 168 bachilleres venezolanos que se encontraban matriculados en cursos académicos en el área metropolitana de Caracas. Dos razones parecen justificar dicha investigación. Por una parte, el intento de estimar con este tipo de estudios el nivel de desarrollo moral de las personas, mediante un instrumento confiable como este que permita evaluarlo. Y, por otra parte, desde un punto de vista teórico, se requieren investigaciones que estudien variables involucradas en los procesos formativos universitarios como el nivel de desarrollo moral de este tipo de estudiantes para el diseño de futuros programas académicos de formación moral y en valores (Zerpa y Ramírez, 2004).

No faltan ejemplos de estudios del razonamiento moral en estudiantes, como en este caso de secundaria y de bachillerato, realizado en México, con el empleo del DIT de Rest (Barba, 2001), el del manejo de conflictos en adolescentes bachilleres en México (Luna, et al., 2017) o el de otra investigación que emplea el test DIT para evaluar la competencia socioemocional de estudiantes de secundaria de Singapur (Ee, 2014).

Además de esto, en algunas universidades se precisa que los programas que presentan para la acreditación de los diversos planes de estudio incluyan cuestiones éticas y sociales. Por ello, existen ejemplos de investigaciones en los que se realiza una evaluación del juicio moral de estudiantes de carreras como ingeniería biomédica, odontología o bioquímica, a través del DIT antes de ofrecerles formaciones éticas con las que se prevé que obtengan puntuaciones más altas en las últimas etapas del desarrollo moral que considera la prueba (Monzón et al., 2010).

1.2. Desarrollo moral y alumnos con Altas Capacidades Intelectuales

Más concretamente en el ámbito de las Altas Capacidades Intelectuales, que es el que nos ocupa en esta investigación, se vienen realizando en los últimos tiempos algunas investigaciones que tratan de definir y describir la percepción que del mundo

tienen los alumnos con estas características, resultantes de la suma de su capacidad cognitiva y de su sensibilidad hacia el entorno (Urraca-Martínez et al., 2020).

Estudios como el de Fabio et al. (2023), se centran en examinar el desempeño en el pensamiento crítico de niños superdotados y no superdotados en diferentes escenarios, tanto ético como neutral, confirmando una mayor capacidad de pensamiento crítico en niños superdotados. En la misma línea, “el nivel de desarrollo moral puede ser crucial para comprender el comportamiento cuando las personas tienen que elegir entre priorizar ganancias individuales o buscar beneficios sociales generales” como concluyeron Miranda-Rodríguez et al., (2023, p.1) al realizar un estudio en el que evaluaba si dos constructos psicológicos diferentes (el razonamiento moral y la competencia moral) se encontraban asociados con el comportamiento cooperativo.

Los alumnos de altas capacidades intelectuales tienen un alto potencial cognitivo y una alta sensibilidad a la justicia, la equidad y el sentido de responsabilidad a la hora de actuar conforme a unos ideales (Luque et al., 2018). Las altas capacidades se suelen asociar no solo con una alta capacidad cognitiva, sino también con niveles de idealismo y sensibilidades morales, como la veracidad y el juego limpio. Según algunos autores, si a estos estudiantes se les proporciona un plan de intervención ético, moral, respetuoso y global en los colegios, podríamos ayudarles a adquirir altos estándares éticos y un comportamiento moral adecuado para afrontar el liderazgo del mundo futuro (Gibson y Landwerhr-Brown, 2009).

La investigación en el ámbito de las altas capacidades intelectuales parece haber recobrado un mayor interés a nivel internacional en las últimas décadas, ya no solo en aspectos relacionados con variables cognitivas como los estilos cognitivos y la creatividad, sino con otros aspectos no cognitivos como la adaptación social o el desarrollo moral, ayudando a configurar de esta manera un retrato más completo y amplio de las características que definen de manera general a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Para esta labor, se han ido incorporando a la batería de pruebas e instrumentos habituales de inteligencia, otras herramientas alternativas que ayudan a identificar y a definir de una manera más compleja este constructo, ante la necesidad de ofrecer una mejor respuesta educativa al alumnado que presenta altas capacidades intelectuales. Numerosos estudios se han centrado tanto en las características cognitivas del alumnado con alta capacidad, y más recientemente en las no cognitivas, analizando una serie de variables que pertenecen al mundo afectivo, social y emocional (Hernández y Gutiérrez, 2014; Karatas et Saricam, 2016; Miranda-Rodríguez et al., 2023).

Autoras como Bastos et al. (2023, p.2) han desarrollado investigaciones bibliográficas relacionadas con la construcción de la inteligencia y la moralidad en personas con altas capacidades intelectuales concluyendo que en “la superdotación hay una complejidad en la formación de estructuras de pensamiento, hay una anticipación de las etapas de desarrollo de la inteligencia, un agudo sentido de la moralidad y características peculiares como la reversibilidad y la toma de conciencia”.

Autoras como Tirri (2011) indican que se ha manifestado, en más de una investigación en las que se ha empleado la prueba DIT como instrumento, que los alumnos con altas capacidades intelectuales son también superiores en la declaración de sus juicios morales, en comparación con los alumnos de capacidades promedio, aunque es bien sabido que el razonamiento moral no tiene por qué conducir necesariamente a un comportamiento moral. El componente de sensibilidad moral se ha incorporado en estudios de casos de estudiantes finlandeses de altas capacidades intelectuales. La misma autora realizó otro estudio en el que exploraba el razonamiento moral y la

argumentación científica de 31 adolescentes finlandeses con talento científico, mediante el empleo de la prueba Matrices Progresivas de RAVEN (SPM) que evaluaba la capacidad intelectual de los sujetos, y la prueba DIT para evaluar el razonamiento moral de los mismos (Tirri y Pehkonen, 2002).

Una investigación en la que participaron 167 estudiantes de altas capacidades del último curso de secundaria de diferentes nacionalidades evaluó el nivel de razonamiento moral, la formación de identidad de género y la socialización de los roles de género, en función de la etnia y del género al que se adscribían a través del DIT, la *Escala de Identidad del Ego de Rasmussen* (REIS) y el *Inventario de roles sexuales de Bem* (Howard-Hamilton y Franks, 1995).

Por todo ello, se hizo necesario afrontar una investigación científica sobre la realidad del desarrollo moral que tienen los adolescentes de altas capacidades intelectuales. Responder a las preguntas de esta investigación podría contribuir a la mejora futura de programas de intervención necesaria para la educación de este tipo alumnado.

Como hipótesis de estudio se planteó la siguiente: La alta capacidad cognitiva del alumnado adolescente que presenta altas capacidades intelectuales correlaciona con un desarrollo moral más elevado que el resto de adolescentes.

Algunos de los interrogantes a los que se ha buscado dar respuesta con el desarrollo de esta investigación han sido: ¿Presentan los alumnos ACI un mayor desarrollo moral en comparación con el resto de alumnado?; Si fuera así, ¿cómo se podría apreciar esto en los estadios identificados por Kohlberg?; ¿Existen diferencias atribuibles al sexo de los sujetos participantes en las muestras, a la hora de responder a las pruebas?

De este modo, los objetivos planteados en este estudio han sido:

- Explorar el estadio de desarrollo moral de los alumnos ACI y no ACI que conforman la muestra.
- Identificar si existen diferencias entre ambos grupos en el nivel de desarrollo moral que muestran ante los dilemas presentados a través del instrumento seleccionado.
- Conocer las diferencias entre ambos grupos en función del sexo que presentan.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación tiene un diseño de tipo ex-post facto, de carácter descriptivo comparativo. En este tipo de diseños de investigación, las variables independientes se encuentran asociadas a los sujetos, es decir, ya vienen dadas. En este caso se definen: el sexo y el hecho de presentar altas capacidades intelectuales o no presentarlas, por lo que no se pueden manipular intencionadamente las variables independientes ni asignar aleatoriamente los sujetos a los diferentes niveles de ésta, sino que solo es posible la selección de valores. A la hora de crear las muestras de alumnos se han seleccionado a los sujetos por poseer o no determinadas características. En este caso, las variables independientes son de tipo orgánicas (sexo y capacidad intelectual), además del curso escolar al que se adscriben.

2.1. Participantes

El procedimiento de muestreo ha sido intencional no aleatorio, basado en la selección por cuotas de los sujetos en función de sus rasgos demográficos (presentar ACI o no, sexo y curso). Se han diferenciado a los sujetos en función de su perfil cognitivo en dos grupos:

-Adolescentes con Altas Capacidades Intelectuales. Se trata de alumnos que acuden a diversos Programas de Enriquecimiento Cognitivo, Emocional y Social, en el Centro Promotor del Talento y de las Altas Capacidades Intelectuales (CADIS)¹ de Sevilla. En este grupo también se han incluido a adolescentes con Altas Capacidades Intelectuales evaluados e identificados como tales en el centro educativo participante en esta investigación (centro educativo SAFA).

-Adolescentes que no presentan Altas Capacidades Intelectuales. Este grupo lo formaron alumnos sin la consideración de ACI, que cursan sus estudios en un centro educativo de la provincia de Sevilla.² Para afirmar con seguridad que este alumnado no presentaba altas capacidades, se hizo necesario contar con alumnos procedentes de un centro educativo que garantizara que la identificación de su alumnado como ACI o no ACI era fiable y exhaustiva. En este caso se contó con la colaboración de un centro educativo SAFA (Fundación Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia), que ha desarrollado durante años un proyecto denominado School&Talent, junto con la Fundación Endesa. Este proyecto consiste en un programa educativo de innovación pedagógica de identificación, formación y acompañamiento del alumnado de altas capacidades intelectuales desarrollado en los 26 centros educativos que esta institución tiene en Andalucía, llevando a cabo un riguroso plan de evaluación y detección del alumnado ACI en todos los cursos y niveles educativos. De esta manera, se pudo ofrecer una mayor garantía a la hora de seleccionar las muestras con alumnos de altas capacidades intelectuales y las de niveles intelectuales promedio.

El total de la muestra ha estado configurada por 200 alumnos, entre 14 y 16 años. La muestra se compuso de la siguiente manera: 146 alumnos procedentes de un centro educativo (SAFA Écija, Sevilla), de los cuales 8 eran de Altas Capacidades Intelectuales y 54 alumnos del centro CADIS, todos de Altas Capacidades Intelectuales. En la Tabla 2 se desglosa la composición de la muestra participante. Las variables descriptivas utilizadas fueron sexo, curso, perfil cognitivo (ACI o no ACI) y centro en el que se realizó la prueba.

Tabla 2. Composición de la muestra participante en función del centro de procedencia

| | | HOMBRE | | MUJER | | TOTAL | |
|------------------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | N | % | N | % | N | % |
| CENTRO EDUCATIVO | 2º ESO | 23 | 11,50 | 22 | 11 | 45 | 22,50 |
| | 3º ESO | 23 | 11,50 | 25 | 12,50 | 48 | 24 |
| | 4º ESO | 28 | 14 | 25 | 12,50 | 53 | 26,50 |

1 Este centro sanitario y educativo viene desarrollando programas específicos de atención al alumnado de ACI desde hace veinticinco años. Los programas se realizan en horario extraescolar y acoge a niños y adolescentes de Sevilla y su provincia, así como de diferentes provincias andaluzas.

2 Escuelas Profesionales Sagrada Familia (SAFA), Écija (Sevilla).

| | | | | | | | |
|-----------------|--------|------------|--------------|-----------|--------------|------------|------------|
| CENTRO CADIS | 2º ESO | 13 | 6,50 | 7 | 3,50 | 20 | 10 |
| | 3º ESO | 14 | 7 | 10 | 5 | 24 | 12 |
| | 4º ESO | 2 | 1 | 8 | 4 | 10 | 5 |
| TOTAL | | 103 | 51,50 | 97 | 48,50 | 200 | 100 |

Fuente. Elaboración propia

Las pruebas de evaluación utilizadas por los equipos educativos y de orientación en los centros participantes, cuyos resultados se han tenido en cuenta a la hora de la creación de los dos grupos de alumnos, son las que se indican en el *Plan de Actuación para la Atención Educativa al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales 2011-2013*. Tanto el centro CADIS como el centro educativo participante en esta investigación, se acogen a dicho plan y a las instrucciones que se especifican en él.

Las pruebas psicométricas de referencia con adaptación y/o baremos españoles empleados para la evaluación y la identificación de alumnado ACI (Comes et. al. 2008) han sido la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños-V (WISC-5), (Wechsler, 2015), el Test de Matrices Progresivas de Raven en su modalidad SPM (Raven, et al., 1996), la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG-R) (Yuste, C. et al. 2011) y la Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes (PIC-J) (Artola, T. et al., 2008).

2.2. Instrumento

El instrumento psicométrico empleado durante la investigación fue el *Cuestionario de Problemas Socioemocionales (DIT) de James Rest (1979)* (Adaptación española de Pérez-Delgado et al., 1996), construido para evaluar el nivel de razonamiento socio moral de los sujetos. Esta prueba se basa en la teoría evolutiva de Lawrence Kohlberg y en su clasificación de estadios, constando con seis dilemas socio-morales. Para ello, el sujeto tiene que valorar las 12 alternativas u opciones de respuesta que se presentan en cada uno de los dilemas, en una escala de cinco grados de importancia. Después, debe seleccionar 4 de las 12 alternativas planteadas y ordenarlas, según su preferencia, de mayor a menor importancia.

El Cuestionario DIT arroja una puntuación por sujeto para cada uno de los estadios de desarrollo moral que evalúa: Estadio 2, Estadio 3, Estadio 4, Estadio 5A, Estadio 5B y Estadio 6. Igualmente se obtiene una puntuación denominada P que es la suma de las puntuaciones obtenidas en los Estadios 5A, 5B y 6. Hay que decir que el DIT está principalmente diseñado para medir el razonamiento moral post-convencional. De este modo, solo de forma indirecta, el Cuestionario DIT informa de los niveles y estadios de razonamiento inferior. Esta prueba cuenta en su estudio de fiabilidad con un valor *alpha* de Cronbach de .7214 para la denominada puntuación P o nivel post-convencional de razonamiento moral, aumentando a .7839 para el nivel convencional (Pérez-Delgado et al., 1996). La prueba DIT tiene unas propiedades psicométricas confiables y válidas de las características de comprensión de los problemas morales por parte de adolescentes y adultos (Sanders et al., 1995; Thoma y Dong, 2014).

2.3. Procedimiento

Tras la selección de la muestra, se aplicó el instrumento DIT a 200 sujetos (de 14 a 16 años, de 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria) de manera colectiva, por aulas. Para su participación en la investigación de forma anónima, se gestionó a través de

ambos centros un procedimiento de consentimiento informado de acuerdo con las directrices de la Declaración de Helsinki.

Una vez recogidas y corregidas las pruebas, se realizaron los correspondientes análisis descriptivos, análisis de frecuencias y análisis de correlaciones entre las variables del estudio con el programa estadístico SPSS v.23. Todo ello se desarrolló durante el curso académico 2023-2024.

3. RESULTADOS

A partir de la matriz de datos del programa estadístico SPSS, se realizaron diferentes análisis como la media y la desviación típica, en función de distintas variables como el sexo, el perfil cognitivo (ACI o no ACI) y las puntuaciones directas obtenidas en los diferentes Estadios de desarrollo moral que contempla la prueba, además de la puntuación denominada P, o post convencional, así como sus correspondientes tablas de frecuencia.

Según los resultados de estas tablas, existen diferencias entre las medias de los grupos en todos los casos. En relación con la variable sexo y las puntuaciones obtenidas en la prueba DIT, las mujeres mantienen una media mayor que los hombres en el Estadio 3 y en la puntuación P (post convencional). En cuanto a la relación entre la variable perfil cognitivo y las puntuaciones obtenidas en la prueba DIT, el grupo de alumnos de Altas Capacidades Intelectuales mantiene una media mayor que el grupo no ACI en el Estadio 2 y en la puntuación P (post convencional). Por otra parte, el grupo de alumnos no ACI puntúa de media más alto en los Estadios 3 y 4 de desarrollo moral.

Una vez revisados estos primeros resultados, a través del análisis inferencial se comprobaron las características de la muestra con mayor profundidad. Asumiendo gracias a la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov que la muestra tenía una distribución normal (normalidad) se aplicó una prueba paramétrica, en este caso la *t* de Student para grupos independientes, al tratarse de la comparación de medias entre dos grupos que no tenían una relación entre ellos, como las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario DIT por dos grupos de alumnos distintos:

-en función del sexo: hombre y mujer,

-y en función de su perfil cognitivo: no ACI y ACI;

Las variables dependientes empleadas fueron las puntuaciones directas obtenidas en la prueba DIT: la puntuación directa de P, la puntuación directa del Estadio 2, la puntuación directa del Estadio 3 y la puntuación directa del Estadio 4, como puede apreciarse en la Tabla 3.

Tabla 3. Resultados descriptivos

| | SEXO | N | Media | Desviación típica | Std. Error Media |
|------------------------------|--------|-----|---------|-------------------|------------------|
| PUNTUACIÓN DIRECTA P | MUJER | 96 | 28,8854 | 11,90269 | 1,21481 |
| | HOMBRE | 104 | 27,1117 | 11,47488 | 1,12520 |
| PUNTUACIÓN DIRECTA Estadio 2 | MUJER | 96 | 7,0278 | 5,12491 | 0,52306 |
| | HOMBRE | 104 | 8,2470 | 5,71867 | 0,56076 |

| | | | | | |
|------------------------------|--------|-----|---------|----------|---------|
| PUNTUACIÓN DIRECTA Estadio 3 | MUJER | 96 | 25,3794 | 10,06590 | 1,02735 |
| | HOMBRE | 104 | 24,8363 | 10,72724 | 1,05189 |
| PUNTUACIÓN DIRECTA Estadio 4 | MUJER | 96 | 30,3608 | 8,84010 | 0,90224 |
| | HOMBRE | 104 | 31,5442 | 10,27423 | 1,00747 |

Fuente. Elaboración propia a partir de los resultados generados por el programa SPSS

Después de analizar todos los resultados obtenidos podemos afirmar que en la variable independiente *sexo*, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en relación a las puntuaciones obtenidas en la prueba DIT, donde las puntuaciones por ejemplo en P (nivel post convencional) de las mujeres ($M = 28,88$; $DT = 11,90$) no fue significativamente mayor que la de los hombres ($M = 27,11$; $DT = 11,47$) $t(198) = -1,078$, $p = .285$. Se asume que las varianzas son iguales y la p valor de t de Student en todos los casos es mayor que .05, como se puede apreciar en la Tabla 4 y en Anexo 1.

Tabla 4. Comparación de resultados entre hombres y mujeres

| | MUJER ($n = 96$) | HOMBRE ($n = 104$) | t | P |
|---------------|-----------------------|-------------------------|--------|------|
| | $M (DT)$ | $M (DT)$ | | |
| Puntuación P | 28,88 (11,90) | 27,11 (11,47) | -1,073 | .285 |
| Puntuación E2 | 7,02 (5,12) | 8,24 (5,71) | 1,583 | .115 |
| Puntuación E3 | 25,37 (10,06) | 24,83 (10,72) | -0,368 | .713 |
| Puntuación E4 | 30,36 (8,84) | 31,54 (10,27) | 0,870 | .385 |

Fuente. Elaboración propia

Por otra parte, en cuanto a la variable independiente perfil cognitivo, sí se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en relación con tres de las puntuaciones directas obtenidas en la prueba DIT (puntuación P o post convencional, puntuación del Estadio 3 y puntuación del Estadio 4), como se aprecia en las Tablas 5 y 6, y en Anexo 1.

Tabla 5. Resultados descriptivos

| | Perfil cognitivo | N | Media | Desviación típica | Std. Error Media |
|------------------------------|------------------|-----|---------|-------------------|------------------|
| PUNTUACIÓN DIRECTA_P | NO ACI | 138 | 24,5617 | 10,51479 | 0,89508 |
| | ACI | 62 | 35,5339 | 10,62117 | 1,34889 |
| PUNTUACIÓN DIRECTA Estadio 2 | NO ACI | 138 | 7,4943 | 5,30531 | 0,45162 |
| | ACI | 62 | 8,0345 | 5,82428 | 0,73968 |
| PUNTUACIÓN DIRECTA Estadio 3 | NO ACI | 138 | 27,0382 | 10,37653 | 0,88331 |
| | ACI | 62 | 20,7763 | 9,11166 | 1,15718 |
| PUNTUACIÓN DIRECTA Estadio 4 | NO ACI | 138 | 32,3031 | 9,11220 | 0,77568 |
| | ACI | 62 | 28,0227 | 10,08762 | 1,28113 |

Fuente. Elaboración propia a partir de los resultados generados por el programa SPSS

Así, el perfil cognitivo mostró la diferencia más significativa estadísticamente en la del resultado P (post convencional) donde las puntuaciones de los alumnos con ACI ($M = 35,53$; $DT = 10,62$) fue mayor que la del grupo no ACI ($M = 24,56$; $DT = 10,51$) $t(198) = -6,804$, $p = .000$, $d = -1,0387$. Según la d de Cohen, el tamaño del efecto puede considerarse grande, por lo que podemos ver así el efecto real que tiene la variable independiente (en concreto, el perfil cognitivo de Altas Capacidades Intelectuales) sobre la variable dependiente (puntuación P o post convencional).

El *perfil cognitivo* mostró también diferencias estadísticamente significativas en el Estadio 3 (tamaño del efecto mediano) y Estadio 4 (tamaño del efecto pequeño). En cuanto a la puntuación de Estadio 2, no manifiesta diferencias significativas como puede verse en la Tabla 6.

Tabla 6. Comparación de resultados en cuanto al perfil cognitivo

| | NO ACI (n = 138) | ACI (n = 62) | <i>t</i> | <i>P</i> | <i>D</i> |
|---------------|---------------------|-----------------|----------|----------|----------|
| | <i>M (DT)</i> | <i>M (DT)</i> | | | |
| Puntuación P | 24,56 (10,51) | 35,53 (10,62) | -6,804 | .000 | -1,0387 |
| Puntuación E2 | 7,49 (5,30) | 8,03 (5,82) | -0,646 | .519 | - |
| Puntuación E3 | 27,03 (10,37) | 20,77 (9,11) | 4,094 | .000 | 0,6413 |
| Puntuación E4 | 32,30 (9,11) | 28,02 (10,08) | 2,971 | .003 | 0,4454 |

Fuente. Elaboración propia

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Durante esta investigación se plantearon algunos interrogantes a los que se pretendía dar respuesta con el desarrollo de la misma: ¿Presentan los alumnos de Altas Capacidades Intelectuales un mayor desarrollo moral en comparación con el resto de alumnado?; Si fuera así, ¿cómo se podría apreciar esto en los estadios identificados por Kohlberg?; ¿Existen diferencias atribuibles al sexo de los sujetos participantes en las muestras, a la hora de responder a las pruebas?

A partir de la descripción de resultados obtenidos, se puede afirmar el cumplimiento de los objetivos planteados en este estudio:

- Conocer el estadio de desarrollo moral de los alumnos ACI y no ACI que conforman la muestra.
- Identificar si existen diferencias entre ambos grupos en el nivel de desarrollo moral que muestran ante los dilemas presentados a través del instrumento seleccionado.
- Conocer las diferencias entre ambos grupos en función del sexo que presentan.

En relación al primer objetivo, se han obtenido los resultados y las puntuaciones arrojados por la prueba (Estadio 2, Estadio 3, Estadio 4, Estadio 5, Estadio 6 y puntuación "P" o nivel postconvencional) que describen el desarrollo moral de los participantes de manera individualizada, y que han permitido obtener una semblanza general del alumnado ACI y del alumnado no ACI conformante de la muestra. Todo ello ha favorecido la consecución del segundo objetivo, pudiendo identificarse diferencias entre las medias obtenidas de ambos grupos. En la variable perfil cognitivo son destacables las diferencias estadísticamente significativas que se producen en

el alumnado ACI, sobre todo en los resultados de la puntuación “P” (nivel postconvencional, Estadio 5 y 6), contando con un tamaño del efecto grande.

En cuanto a los resultados relacionados con las diferencias producidas entre ambos grupos en función del sexo, objetivo tercero, las mujeres mantienen una media de puntuaciones mayor que los hombres en el Estadio 3 y en la puntuación “P” de desarrollo moral, aunque no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas que muestren una gran diferencia en desarrollo moral.

La hipótesis de partida planteada era que la alta capacidad cognitiva del alumnado adolescente que presenta altas capacidades intelectuales correlaciona con un desarrollo moral más elevado que el resto de los adolescentes. Esta hipótesis, en base a los resultados obtenidos, se ha verificado.

Como se describía en la introducción, existen sendos ejemplos de estudios del razonamiento moral en estudiantes adolescentes a los que se aplicó el mismo instrumento de evaluación (DIT) (Barba, 2001; Luna et al., 2017; Ee, 2014), al igual que se evalúa el juicio moral en universidades con grados en los que se demanda a los estudiantes, como condición indispensable, un nivel de compromiso ético elevado (Monzón et al., 2010).

En cuanto a la evaluación del desarrollo moral de los alumnos de altas capacidades intelectuales, algunos estudios se han venido realizando con el objetivo de definir la percepción que del mundo tiene este alumnado en relación a su capacidad cognitiva y su sensibilidad hacia el entorno (Urraca-Martínez et al., 2020).

Los resultados obtenidos en esta investigación van de la mano de los hallados en otros estudios como el de Fabio et al. (2013), confirmándose una mayor capacidad de pensamiento crítico y desarrollo moral en personas con alta capacidad. En línea con Luque et al., 2018, los alumnos de altas capacidades intelectuales al contar con un alto potencial cognitivo, manifiestan una mayor sensibilidad a la justicia y a la equidad, por lo que sus niveles de sensibilidad moral son muy altos.

Estamos de acuerdo con Tirri (2011) en que el razonamiento moral que puede manifestarse por parte del alumnado a la hora de dar respuestas a los dilemas planteados durante la administración del Cuestionario DIT no tiene por qué conducir necesariamente a un comportamiento moral en la práctica, si se les planteara esa situación en la vida real. Por ello, y para que esa transferencia se produzca de la ideación a la práctica, todo este conocimiento podría ayudarnos a confeccionar y a diseñar planes y programas de intervención éticos y morales en los centros educativos para todo tipo de alumnado, como afirmaban Gibson y Landwehr-Brown (2009).

Sin olvidar la influencia que cualquier contexto, sobretudo el educativo, puede ejercer en el desarrollo moral, como afirmaban Reyes-Ruiz et al. (2021), mostramos nuestro acuerdo con Bisquerra Alzina y López-Cassá (2021) cuando destacan la necesidad de atender también a la educación de la emocionalidad en este contexto, ayudando así a la estimulación y a la evolución de conductas relacionadas directamente con el desarrollo moral. Quienes van

Gracias a estudios como el que se presenta, se puede conocer con más profundidad y en base a investigaciones científicas, las características de este tipo de alumnado, más allá de los aspectos cognitivos, contribuyendo a alejarnos de prejuicios e ideas preconcebidas que existen sobre ellos.

Como limitaciones de este estudio se encuentra la muestra. Para estudios posteriores se pretende su ampliación en número de participantes adolescentes y en grado

de representatividad geográfica. Y en línea con algunas críticas arrojadas al posicionamiento de la Teoría de Lawrence Kohlberg por parte de autores como Ferrera da Silva et Gilligan (2022), sería importante profundizar en la exploración y en el análisis de las diferencias de sexo y de género que se dan en el desarrollo moral.

5. CONCLUSIONES

A pesar de las investigaciones citadas con anterioridad, parecía no existir estudios precedentes en España en los que se persiguieran los objetivos de la presente investigación: Conocer el estadio de desarrollo moral de los alumnos ACI y no ACI que conforman la muestra; identificar si existen diferencias entre ambos grupos en el nivel de desarrollo moral que muestran ante los dilemas presentados a través del instrumento seleccionado; y conocer las diferencias entre ambos grupos en función del sexo que presentan.

Para ello se diseñó un estudio de carácter descriptivo-comparativo en el que se diferenciaron dos grupos de adolescentes en función de una condición, la de presentar o no altas capacidades intelectuales, conformando una muestra total de 200 personas a las que se aplicó el Cuestionario de Problemas Socioemocionales (DIT) de James Rest. Esta prueba ese centraba en la resolución de dilemas morales, obteniéndose con ella puntuaciones en una serie de estadios de desarrollo moral. Este Cuestionario, aunque se basaba en la teoría de Lawrence Kohlberg y en su misma caracterización de estadios, mantenía claras diferencias. En la entrevista de Kohlberg se pedía al sujeto que generara de manera espontánea una solución nueva a un problema, mientras que en el cuestionario de James Rest se solicitaba al sujeto en cuestión que evaluara varias alternativas que se le presentaban, convirtiéndose esto último en una tarea de reconocimiento más que de producción de una solución.

Del mismo modo, la evaluación de Lawrence Kohlberg situaba a los sujetos en una secuencia evolutiva en uno o en otro estadio tipo, mientras que el Cuestionario DIT arrojaba unos índices que situaban a los sujetos en un continuo, como quedaron reflejados en los resultados. Cada sujeto obtuvo una puntuación en cada uno de los estadios evaluados por la prueba (Estadio 2, Estadio 3, Estadio 4 y Estadios 5 y 6 que se agrupaban en la Puntuación P o postconvencional), ya que cada opción de respuesta ofrecida por la prueba en cada dilema estaba relacionada con un estadio de desarrollo moral, lo que indicaba que las respuestas oscilaban entre varios estadios. Igualmente, se podía conocer en qué estadio obtenía mayor puntuación, así como la obtenida en la etapa postconvencional o puntuación P. Esto fue explicado por James Rest al afirmar que el tránsito de un estadio de desarrollo moral a otro se producía de manera gradual, ofreciendo los sujetos respuestas a los diferentes dilemas con una variación considerable.

Por ello, aunque la prueba DIT deriva de la teoría propuesta por Kohlberg se desviaba de su concepto de estructuras cognitivas, proponiendo esquemas morales en lugar de etapas (Rest et al., 1999). Además, tenía unas propiedades psicométricas confiables y válidas de las características de comprensión de los problemas morales por parte de adolescentes y adultos (Sanders et al., 1995; Thoma y Dong, 2014).

Teniendo en cuenta esto, se realizó el estudio del desarrollo moral que presentaba una muestra de adolescentes, en base a los niveles y estadios que diferenció Lawrence Kohlberg, proyectándose la obtención de un conjunto de datos y resultados a partir de la administración de la prueba psicométrica denominada *Cuestionario*

de *Problemas Socioemocionales* (DIT) que se aplicó a una muestra de alumnos adolescentes de entre 14 y 16 años (2º, 3º y 4º Educación Secundaria) en aulas ordinarias, con alumnos norma típicos, de los cuales solo algunos habían sido identificados como ACI con anterioridad. A este grupo se sumó una submuestra de alumnos identificados como ACI procedentes del Centro CADIS de Sevilla, configurándose una muestra total de 200 adolescentes.

Con relación a los resultados obtenidos durante esta investigación, destacó la relación entre la variable sexo y las puntuaciones obtenidas en la prueba DIT, en la que las adolescentes mantuvieron una puntuación media mayor que los adolescentes en la puntuación P (postconvencional, que resultaba del sumatorio de las puntuaciones obtenidas en los Estadios 5A, 5B y 6.). En cuanto a la relación entre la variable perfil cognitivo y las puntuaciones obtenidas en la prueba DIT, el grupo de alumnos de altas capacidades intelectuales mantuvieron una puntuación media mayor en la puntuación P (postconvencional) que el grupo de alumnos no ACI.

Una vez visto esto, y después de este análisis general, se realizó un análisis inferencial de comparación de medias entre los dos grupos (ACI y no ACI) mediante la *t* de Student, pudiéndose afirmar que en la variable independiente sexo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación a las puntuaciones obtenidas en la prueba DIT entre sexos. Pero en cuanto a la variable independiente perfil cognitivo, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas, sobre todo, en relación con la puntuación P, postconvencional, donde las puntuaciones de los alumnos con ACI fue mayor que las del grupo no ACI, con un tamaño del efecto grande. Recordemos que, según Lawrence Kohlberg, en la etapa 5, el razonamiento moral obedecía a las reglas creadas democráticamente, y la moralidad de la etapa 6 implicaba la aceptación de principios éticos universales como la justicia (ambas integradas en la puntuación P o nivel postconvencional de desarrollo moral).

Según estos resultados, y teniendo en cuenta la muestra de participantes objeto de este estudio, se pudo afirmar que la variable independiente capacidad intelectual correlacionaba positivamente con un mayor nivel de desarrollo moral en el alumnado adolescente.

El estudio del desarrollo moral debe recuperar su importancia como área de investigación entre los psicólogos del desarrollo cognitivo y los investigadores del ámbito educativo, incluyendo como objeto de estudio el impacto que la educación formal tiene y podría tener sobre el desarrollo del juicio moral y, sobre todo, el análisis de la influencia decisiva que ejerce la edad y la educación formal sobre el desarrollo de la capacidad de razonamiento moral.

Se destaca la importancia de conocer el desarrollo moral que presentan los adolescentes y el estadio de desarrollo en el que se encuentran para poder proponer programas de intervención que lo fomente y amplifique, dentro del ámbito educativo, para que tenga un impacto positivo en la sociedad actual y en la del mañana.

Conflicto de intereses

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Acereda, Amparo (2005). *Niños superdotados*. Pirámide.
- Acereda, Amparo, & Sastre, Silvia (1998). *La superdotación*. Síntesis.
- Aguirre, Eduardo (2009). Aproximación pragmática a la teoría del juicio moral, desde la crítica a Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1273-1299. Recuperado de: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Apraiz de Elorza, Javier (Coord.) (1995). *La educación del alumnado con altas capacidades*. Gobierno Vasco: Departamento de Educación, Universidad e Investigación.
- Artola, Teresa, Barraca, Jorge, Martín, Carolina, Mosteiro, Pilar, Ancillo, Isabel y Poveda, Belén (2008). *Prueba de Imaginación Creativa para Jóvenes. PIC-J. Manual*. Editorial TEA.
- Barba, Bonifacio (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001307>
- Barra, Enrique (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19(1), 7-18.
- Bastos, Bernadete, Blum, Carla, Costa-Lobo, Cristina, & De Schiper, Carla (2023). Inteligência e moralidade nas altas habilidades/superdotação: perspectivas piagetianas. *Acta Scientiarum. Education*, 45, 1-12. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.54836>
- Benito, Yolanda. (1992). *Desarrollo y Educación de los niños superdotados*. Amarú Ediciones.
- Bisquerra Alzina, Rafael & López-Cassà, Èlia (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *Revista Española de Pedagogía* 79(278),103-113. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>
- Cesur, Sevim, & Topçu, Mustafa Sami (2010). A reliability and validity study of the Defining Issues Test: The relationship of age, education, gender and parental education with moral development. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1681-1696. <https://doi.org/10.1037/t68981-000>
- Comes, Gabriel, Díaz, Elena, Luque, Antonio y Moliner, Odet (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Educación Inclusiva*, 1, 103-117. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/23>
- Cortés, Alejandra (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de Psicología*, 18, 111-134. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/2865>.
- Ee, Jessie. (2014). Modifying Defining Issues Test (DIT) as a tool for assessing secondary students' social-emotional competencies. *Asia Pacific Education Review*, 15(2), 247-256. <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-014-9318-9>
- Fabio, Rosa Ángela, Croce, Alessandra, & Calabrese, Chiara (2023) Critical Thinking in Ethical and Neutral Settings in Gifted Children and Non-Gifted Children. *Children*, 10, 74. <https://doi.org/10.3390/children10010074>

- Fernández, Teresa, & Sánchez, Teresa (2011). *Cómo favorecer el desarrollo social, creativo y emocional del niño con Altas Capacidades Intelectuales*. Editorial MAD Eduforma.
- Fernández, Teresa, & Sánchez, Teresa (2016). *¿Las ballenas tienen saliva? Guía para padres con hijos de Altas Capacidades*. Editorial Ingenia.
- Fernández, Teresa, & Sánchez, Teresa (2019). *S.O.S. Alumnado con Altas Capacidades. Guía para docentes y orientadores*. Editorial Ingenia.
- Ferrera da Silva, Matheus (2020). Carol Gilligan e a ética do cuidado na produção de pesquisa em psicologia do desenvolvimento moral de três programas de pós-graduação stricto sensu (2008-2019). *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 12(1), 166-204. doi: 10.36311/1984-1655.2020.v12n1.p167-205 » <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2020.v12n1.p167-205>
- Ferrera da Silva, Matheus (2021). Afinal, o que foi o debate Kohlberg-Gilligan?. *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 13(1), 4-40. doi: 10.36311/1984-1655.2021.v13n1.p4-40 » <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2021.v13n1.p4-40>
- Ferreira da Silva, Matheus (2024). Desenvolvimento moral, afetividade e complexidade: esgotamento das teorias morais racionalistas a partir de Carol Gilligan. *Psicologia USP*, 35. 1-13. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564e210021>
- Ferrera da Silva, Matheus & Gilligan, Carol (2022). 40 anos de “Uma voz diferente”: entrevista com Carol Gilligan. *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 14(esp.), 352-380. doi: 10.36311/1984-1655.2022.v14.esp.p352-409 » <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2022.v14.esp.p352-409>
- Frisancho, Susana (2020). De Piaget a Kohlberg en la comprensión y evaluación del razonamiento y juicio moral. *Revista de Filosofía da Região Amazônica*, 7(1), 246-267.
- García-Ros, Rafael, Pérez, Esteban y García Rafael (1991). La psicología sociocognitiva del desarrollo moral: de Jean Piaget a Lawrence Kohlberg. En E. Pérez y R. García (Eds.). *La psicología del desarrollo moral* (pp. 51-70). Editorial Siglo XXI.
- Gibson, Kay, & Landwehr-Brown, Marjorie (2009). Moral development in preparing gifted students for global citizenship. En: Cross, T., Ambrose D. (Eds). *Morality, Ethics and Gifted Minds*. Springer, https://doi.org/10.1007/978-0-387-89368-6_22
- Gilligan, Carol (1977). In a different voice: women's conceptions of self and of morality. *Harvard Educational Review*, 47(4), 481-517. doi: 10.17763/haer.47.4.g6167429416hg5l0 » <https://doi.org/10.17763/haer.47.4.g6167429416hg5l0>
- Hernández, Daniel, & Gutiérrez, Marta (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261
- Hersh, Richard, Reimer Joseph, & Paolitto, Diana (2002). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Editorial Narcea.
- Howard-Hamilton, María, & Franks, Bridget A. (1995). Gifted adolescents: Psychological behaviors, values and development implications. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 17(3). DOI:10.1080/02783199509553656
- Jiménez, Carmen, & Álvarez, Beatriz (2001). *Diagnóstico y Educación de los más capaces*. UNED.

- Johnson, Rebecca, Rinn, Anne, Mun, Rachel & Yeung, Glorious (2024). Perspectives of Parents of Highly and Profoundly Gifted Children Regarding Competence, Belonging, and Support Within a Sociocultural Context. *Gifted Child Quarterly*, 68 (1), 294-315. <https://doi.org/10.1177/00169862241254840>
- Karatas, Yalcín & Saricam, Hakan (2016). The relationship between moral maturity and sense behaviors of responsibility in gifted children. *Journal of Psychology Research*, 6 , 10-19. <http://orcid.org/0000-0002-8723-1199>
- Kohlberg, Lawrence (1975). The cognitive development approach to moral education. *Phi Delta Kappan*, 56(10), 670-677.
- Kohlberg, Lawrence (1977). Moral development, ego development and Psychoeducational practice. *Pupil personnel services Journal*, 6, 25-40.
- Kohlberg, Lawrence (1992). *La psicología del desarrollo moral* (Volumen 2). Ed. Desclée de Brouwer.
- Linde, Antonio (2009). La educación moral según Lawrence Kohlberg: Una utopía realizable. *Praxis Filosófica*, 28, 7-22. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/2090/209014646001.pdf>
- Luna, Alejandro César Antonio, Mejía, Juan Carlos, Laca, Francisco Augusto Vicente, & Martínez, Martiza Ivonne (2017). Razonamiento moral y estilos de manejo de conflictos en adolescentes bachilleres. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(4), 1489-1518.
- Luque, María Jesús, Luque, Diego Jesús, & Hernández, Ricardo (2018). Desarrollo afectivo y necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista AOSMA*, 25, 14-22.
- Mathes, Eugene W. (2021). Una perspectiva evolutiva de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. *Curr Psychol*, 40, 3908–3921. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00348-0>
- Mestre, Vicenta, Pérez, Esteban y Moltó, Javier (1991). Los instrumentos de evaluación moral. En E. Pérez y R. García (Eds.). *La psicología del desarrollo moral* (pp.73-94). Editorial Siglo XXI.
- Miranda-Rodríguez, Rubén Andrés, Leenen, Iwin, Man, Hyemin, Palafox-Palafox, Germán, & García-Rodríguez, Georgina (2023). Moral reasoning and moral competence as predictors of cooperative behavior in a social dilemma. *Scientific Reports*, 13: 3724. 1-11. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-30314-7>
- Monzón, Jorge E., Ariasgago, Olga, & Monzón-Wyngaard, Álvaro (2010). Assessment of moral judgment of BME and other health sciences students. *32nd Annual International Conference of the IEEE EMBS*, 2963-2966. DOI: 10.1109/EMBS.2010.5626266
- O'Connor, J. (1977). Moral judgments and behavior. En Lawrence Wrightsman (Ed.). *Social psychology* (pp. 242-275). Brooks Cole.
- Pérez, Luz, & López, Carmen (2007). *Hijos inteligentes. ¿Educación diferente?* Editorial San Pablo.
- Pérez-Delgado, Esteban (1989). El razonamiento moral y su medición a través del Defining Issues Test (DIT) de J. Rest. Aplicación experimental a una muestra en lengua castellana. *Revista de Psicología de la Educación*, 2, 95-111.
- Pérez-Delgado, Esteban, García-Ros, Rafael, & Clemente, A. (1994). La capacidad de razonamiento moral en jóvenes adolescentes (13-19 años). *Revista de Educación*,

- 303, 261-279. Recuperado de: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-dee-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1994/re303/re303-11.html>
- Pérez-Delgado, Esteban, Mestre, Vicenta, Frías, María Dolores, & Soler María José (1996). Manual. *Cuestionario de Problemas Socioemocionales*. (Traducido y adaptado de Rest, J. DIT. Defining Issues Test). Nau Libres, Edicions Culturals Valencianes, S.A.
- Peter, Laurine, Lemoine, Lise & Besançon, Maud (2024). Hypersensitive, Anxious, and Creative? Representations of Gifted Children in French Children's Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 47(3), 266-295. <https://doi.org/10.1177/01623532241258518>
- Piaget, Jean (1974/1932). *El criterio moral en el niño*. Ed. Martínez-Roca.
- Plan de Actuación para la Atención Educativa al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo por presentar Altas Capacidades Intelectuales 2011-2013*. BOJA nº 203 de 17/10/2011.
- Raven, John Carlyle., Court, J.H., & Raven, J. (1996). *Raven Matrices Progresivas. Manual*. TEA Ediciones.
- Rest, James (1979). *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis, EEUU: University Minnesota Press.
- Rest, James (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Praeger.
- Rest, James (1986). *DIT: Manual for the Defining Issues Test*. University of Minnesota. Center for the Study of Ethical Development.
- Rest, James, Edwards, Lynne, & Thoma, Esteban. (1997). Designing and validating a measure of moral judgment: stage preference and stage consistency approaches. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 5-28. DOI: 10.1037/0022-0663.89.1.5
- Rest, James, Narváez, Darcia, Bebeau, Muriel y Stephen (1999). A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory. *Educational Psychology Review*, 11(4), 291-324. DOI:10.1023/A:1022053215271
- Reyes-Ruiz, Lizeth, Núñez-Ariza, Andryn, Núñez-Ordóñez, Aldrin, Sánchez-Villegas, Milgen, Carmona Alvarado, Farid Alejandro, Unger Raphael Bataglia, Patricia & Paiva Alves, Cristiane (2021). Desarrollo moral en contextos educativos: Una revisión sistemática. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology* 9(1), 1-32. <https://doi.org/10.32457/ejpad.v9i1.1508>
- Sanders, Cheryl E., David, & Persson, Camilla (1995). Does the Defining Issues Test measure psychological phenomena distinct from verbal ability? An examination of Lykken's query. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(3), 498-504. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.3.498>
- Thoma, Esteban, & Dong, Yangxue (2014). The defining issues test of moral judgment development. *Behavioral Development Bulletin*, 19(3), 55-61. <https://doi-org/10.1037/h0100590>
- Tirri, Kirsi (2011). Combining Excellence and Ethics: Implications for Moral Education for the Gifted. *Roeper Review*, 33(1), 59-64. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.530207>
- Tirri, Kirsi, & Pehkonen, Leila (2002). The moral reasoning and scientific argumentation of gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13(3), 120-129. DOI: <https://doi.org/10.4219/jsge-2002-374>

- Tourón, Javier (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. En: L. Almeida, E. P. Oliveira, y A. S. Melo (Ed.), *Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificação e apoio*. ANEIS. Recuperado de: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/19979>
- Urraca-Martínez, María Luz, Sastre-Riba, Sylvia, & Viana-Sáenz, Lourdes (2020). World perception and high intellectual ability: A comparative study. *Psicología Educativa*, 27(1), 21-25. <https://doi.org/10.5093/psed2020a15>
- Wechsler, David (2015). *Escala de Inteligencia de Wechsler para niños-V. WISC-V. Manual*. Pearson.
- Yáñez-Canal, Jaime (2019). Lawrence Kohlberg y la Psicología Moral: trayectoria y variaciones conceptuales. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(3), 33-42. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12304>
- Yuste, Carlos, Yuste, David, Martínez, Rosario y Galve, José Luis (2011). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. BADyG-R. Manual*. CEPE.
- Zerpa, Carlos (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. *Laurus*, 13(23), 137-157. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102308>
- Zerpa, Carlos, & Ramírez, Jorge (2004). Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios: Defining Issues Test (DIT). *Revista de Pedagogía* 25(74), 427-450. Recuperado de: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&id=S079897922004000300004&lng=es&nrm=iso&tlng=es



© 2025 por los autores Licencia a ANDULI., Editorial de la Universidad de Sevilla. Es un artículo publicado en acceso abierto bajo los términos y condiciones de la licencia "Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional"

ANEXOS

Anexo 1. Tablas de resultados de la *t* de Student aplicada a las muestras a las que se administró el Cuestionario DIT.

| | | t-test para Igualdad de Medias | | | | | | | | |
|--------------------------|----------------------|---|------|--------|---------|---|-----------------------|------------------------|----------|----------|
| | | Test de Levene para Igualdad de Varianzas | | | | 95% Intervalo de confianza de la diferencia | | | | |
| | | F | Sig. | T | Df | Sig. (2-tailed) | Diferencias de Medias | Std. Error Diferencias | Inferior | Superior |
| PUNTUACIÓN DIRECTA_P_DIT | Varianzas iguales | .710 | .401 | -1,073 | 198 | .285 | -1,77369 | 1,65342 | -5,03426 | 1,48689 |
| | Varianzas no iguales | | | -1,071 | 195,327 | .285 | -1,77369 | 1,65586 | -5,03934 | 1,49196 |
| PUNTUACIÓN DIRECTA | Varianzas iguales | 1,423 | .234 | 1,583 | 198 | .115 | 1,21921 | 0,77021 | -0,29967 | 2,73808 |
| Estadio 2 | Varianzas no iguales | | | 1,590 | 197,832 | .113 | 1,21921 | 0,76684 | -0,29302 | 2,73144 |
| PUNTUACIÓN DIRECTA | Varianzas iguales | .825 | .365 | -.368 | 198 | .713 | -0,54303 | 1,47411 | -3,45000 | 2,36394 |
| Estadio 3 | Varianzas no iguales | | | -.369 | 197,944 | .712 | -0,54303 | 1,47035 | -3,44258 | 2,36653 |
| PUNTUACIÓN DIRECTA | Varianzas iguales | 1,475 | .226 | .870 | 198 | .385 | 1,18340 | 1,36055 | -1,49964 | 3,86643 |
| Estadio 4 | Varianzas no iguales | | | .875 | 197,047 | .383 | 1,18340 | 1,35242 | -1,48367 | 3,85047 |

**T DE STUDENT PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES.
PERFIL COGNITIVO (NO ACI-ACI)**

| | | Test de Levene para Igualdad de Varianzas | | | | t-test para Igualdad de Medias | | | | | |
|--------------|----------------------|---|------|--------|---------|--------------------------------|-----------------------|------------------------|---|----------|----------|
| | | F | Sig. | t | Df | Sig. (2-tailed) | Diferencias de Medias | Std. Error Diferencias | 95% Intervalo de confianza de la diferencia | | |
| | | | | | | | | | | Inferior | Superior |
| PD_P | Varianzas iguales | .019 | .891 | -6,804 | 198 | .000 | -10,97213 | 1,61264 | -14,15228 | -7,79198 | |
| | Varianzas no iguales | | | -6,778 | 116,490 | .000 | -10,97213 | 1,61885 | -14,17832 | -7,76594 | |
| PD Estadio 2 | Varianzas iguales | .405 | .525 | -.646 | 198 | .519 | -0,54017 | 0,83638 | -2,18952 | 1,10918 | |
| | Varianzas no iguales | | | -.623 | 108,257 | .534 | -0,54017 | 0,86666 | -2,25798 | 1,17765 | |
| PD Estadio 3 | Varianzas iguales | 3,420 | .066 | 4,094 | 198 | .000 | 6,26190 | 1,52950 | 3,24570 | 9,27810 | |
| | Varianzas no iguales | | | 4,301 | 132,731 | .000 | 6,26190 | 1,45578 | 3,38236 | 9,14143 | |
| PD Estadio 4 | Varianzas iguales | .697 | .405 | 2,971 | 198 | .003 | 4,8037 | 1,44076 | 1,43918 | 7,12157 | |
| | Varianzas no iguales | | | 2,858 | 107,490 | .005 | 4,28037 | 1,49766 | 1,31160 | 7,24915 | |