

3. Inteligencia emocional y superdotación

Introducción

Desde los inicios de los trabajos de la superdotación se ha venido estudiando el concepto de desarrollo emocional en los alumnos de altas habilidades, superdotados y/o talentos. Pero, el término de inteligencia emocional tiene una estrecha relación con el concepto de inteligencia intrapersonal, estudiada por Gardner (1983, 1993b) en su teoría de las "inteligencias múltiples". Este capítulo nos introduce en el conocimiento de la superdotación emocional, hacemos un estudio del concepto de inteligencia emocional, instrumentos de evaluación y analizamos las principales investigaciones que sobre el tema se han realizado con alumnos superdotados.

Primero, nos ha parecido interesante iniciar el capítulo con los ya conocidos estudios de sensibilidad y potencial emocional de los superdotados hechos por Dabrowski (1937, 1964), y por algunos otros autores que contemplan las características emocionales de los superdotados desde la experiencia clínica y escolar que han tenido con alumnos brillantes (Piechowski, 1989, 1992). Es curioso destacar que estos estudios hacen siempre referencia a rasgos que se han manifestado de manera extraordinaria en alumnos superdotados, pero de una casuística reducida han hecho generalizaciones quizás, un tanto excesivas.

Por esto, hemos recogido en un segundo punto los diferentes modelos referidos a la inteligencia emocional. Es Goleman (1995) quien populariza el concepto gracias a su best seller, pero ya hacia 1990 Salovey y sus colaboradores son quienes empiezan a

hablar de Inteligencia Emocional como un constructo referido a la capacidad de los individuos para percibir y procesar las emociones propias y las de los otros.

El apartado tercero se centra en el estudio y análisis de los instrumentos utilizados para evaluar la Inteligencia Emocional. Son diversos los tests diseñados y aplicados, pero queremos llamar la atención del cuidado que hemos de tener en el uso de los mismos. En este sentido, hacemos algunas críticas a la profusión de medidas y a un cierto ocultismo en los procedimientos de corrección de algunas de las escalas como son el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) y el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test).

En el apartado cuarto recogemos y analizamos los escasos estudios realizados en el campo de la superdotación, utilizando los modelos generados a partir de los años 90. Hemos encontrado investigaciones que, como la de Mayer, Perkins, Caruso y Salovey (2001), se han hecho sin una identificación previa rigurosa de lo que se consideran alumnos superdotados, pues utilizan una muestra reducida de alumnos con altas puntuaciones de lo que llamamos habilidad verbal. Los resultados del estudio apuntan a las diferencias encontradas entre alumnos con altas habilidades emocionales y los que obtienen puntuaciones bajas.

También hemos incluido el realizado por Chan (2003) con adolescentes superdotados de Hong Kong. Los alumnos han sido identificados mediante un procedimiento de screening (profesores y padres), tal y como comentaremos, se les aplicaron diferentes escalas referidas a la inteligencia emocional a la social, creatividad e inteligencia general. Los resultados indican una relación muy pequeña entre la inteligencia emocional y general al igual que con la creatividad. No se han encontrado diferencias referidas al género.

El otro trabajo que acaba de ser publicado es el de Zeidner et al. (2005), con estudiantes superdotados y no superdotados de Educación Secundaria. Utilizan la escala de inteligencia general WISC-R-95 (Wechsler intelligence scale for children-Revised, 1995) y dos medidas de inteligencia emocional: el MSCEIT y el SSRI (Schutte Self Report Inventory, 1998). Los resultados datos indican una superioridad de los superdotados en las puntuaciones obtenidas en el MSCEIT, mientras que son más bajas las obtenidas en el SSRI. La conclusión más interesante es que depende del modelo que utilicemos, así serán los resultados. Finalmente, hemos extraído unas conclusiones orientadas a perfilar un modelo para intervenir con alumnos de altas habilidades, que es el tema del trabajo que presentamos.

3.1 Sensibilidad emocional del superdotado

La sensibilidad e intensidad emocional son características distintivas en la mayoría de los niños superdotados. Estos rasgos suelen dar lugar a ser más vulnerables en la infancia y, por consiguiente, a tener problemas en la escuela. Reconociéndose como diferentes del resto, dudan de ellos mismos y se preguntan frecuentemente: ¿qué es lo que me pasa?; percibiendo la discrepancia entre sus sentimientos y los de los demás.

3.1.1 Teoría de Dabrowski: Desarrollo potencial del superdotado

Dabrowski (1964) estudió la salud mental de algunos adolescentes dotados artística e intelectualmente y descubrió que los individuos creativos tienden a vivir más intensamente. Debido a esta intensificada manera de experimentar la realidad, sentir, pensar e imaginar, el autor percibió que esto podría llegar a ser un potencial para desarrollar el crecimiento personal de los superdotados. En uno de los estudios iniciales (Dabrowski, 1937) examinó este potencial entre escritores, artistas y otro tipo de personas altamente creativas, llegando a concluir que la auto-agresión representa un nivel psicológicamente más elevado que la simple agresión hacia los demás.

A partir de estos trabajos formula su teoría respecto a la sobre-excitabilidad para referirse a las capacidades que muestran algunas personas para procesar y responder a estímulos mínimos que no todas perciben de la misma manera, o bien no tienen los mismos efectos en todas las personas. Su teoría parte del supuesto que los superdotados manifiestan con frecuencia esta sobreexcitabilidad, en las áreas siguientes:

Inteligencia. Los superdotados muestran una gran curiosidad e interés por muchas cosas. Suelen tener una buena concentración y una gran habilidad para resolver problemas. Su complejidad cognitiva les lleva a ser competentes para realizar actividades que exigen procesos de análisis y síntesis. Son rápidos para procesar y responder a las diferentes informaciones que les llegan del exterior.

Imaginación. Suelen poseer una buena capacidad para la fantasía, visualización espontánea de los problemas e imaginación.

Emoción. Son niños con grandes sentimientos, complejidad emocional, se identifican con los sentimientos de los otros y presentan dificultad para ajustarse al cambio ambiental.

Área psicomotora. Son rápidos, impulsivos y, a veces, no pueden parar.

Área sensorial. Suelen aprender utilizando todos los sentidos.

La teoría de Dabrowski se basa en el constructo de intensidad emocional que posee características específicas que en el caso de los superdotados se da con una complejidad emocional como intelectual. Dichas complejidad se manifiesta en su forma de pensar y sentir, que es diferente a la de sus compañeros. No es que la intensidad emocional del superdotado se refiera al grado, sino más bien que las emociones las viven y experimentan de manera diferente.

No sólo piensan de manera distinta a la de sus compañeros, sino que además sienten de forma diferente. Esto hace que su intensidad emocional sea positiva y esté estrechamente relacionada con su nivel intelectual. Esta intensidad emocional se manifiesta a través de un amplio rango de sentimientos, compasiones, sentido de la responsabilidad y escrupulosidad. Suelen manifestar una cierta empatía, que se transforma en sensibilidad hacia los más débiles.

Todas estas características son propias de los superdotados y se manifiestan con intensidad y profundidad a edades muy tempranas. Ahora bien, si su intensidad emocional es comprendida y valorada al igual que su inteligencia, los superdotados pueden ser buenos compañeros para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos rasgos pueden hacer que los niños precoces sean más vulnerables y, por consiguiente, tengan problemas en la escuela. Se reconocen como diferentes del resto, lo que les conduce a dudar y a preguntarse con frecuencia ¿qué me sucede?, siendo conscientes de las diferencias entre los sentimientos de los demás y los suyos propios.

3.1.2 Desintegración positiva y desarrollo de la personalidad

La desintegración positiva es un proceso que se desencadena de manera rápida en los superdotados y que les lleva, a edades muy tempranas a desarrollar, conductas un tanto peculiares. Por ejemplo, experimentan un sentido intenso de la justicia y del idealismo. Suelen tener problemas para ajustarse a un mundo donde, según ellos, no pueden controlar nada, no saben cómo hacer un mundo más justo, cómo enseñar a ser honestos, etc.; por ello, parecen estar "positivamente mal ajustados". Silverman (1994) señala que existen muchos ejemplos recogidos en los archivos del Centro de Desarrollo para Superdotados, donde se reflejan diferentes problemáticas de estos niños: sufren y luchan contra la injusticia, ayudan y protegen a niños con problemas, responden a las necesidades emocionales de otros, llegan a sentirse decepcionados cuando se humilla a un compañero de clase, sintiéndose perplejos cuando son atacados por los compañeros de clase. Dabrowski describió una tipología acerca del

desarrollo de la personalidad, con especial atención al crecimiento interno, en el que la división entre "lo que es" y "lo que debería ser" se traduce en una llamada hacia un ideal más elevado y, por consiguiente, estimula un crecimiento interno superior. La transformación interna también es un proceso de creación, en el que se crea un nuevo "ego" o yo, transpersonal o trascendentalmente.

En un estudio longitudinal que llevó a cabo Colangelo, recogido en sus trabajos (Colangelo y Assouline 1995), tenía el propósito de encontrar patrones de crecimiento emocional entre jóvenes de edades entre 12 y 17 años. Se registraron diferentes testimonios. Se les administró un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, preguntándoles qué evocaba en ellos los sentimientos positivos, qué es lo que estimulaba sus mentes y cuál era la concepción que ellos tenían de sí mismos. El cuestionario trataba de valorar los cinco tipos de sobre excitabilidades formulados por Dabrowski, ya comentados, que son factor psicomotor, sensual, intelectual, imaginación y emocional. Se encontraron dos tipos o perfiles diferentes de crecimiento emocional (Piechowski, 1989).

El primero, se trataba de un grupo de superdotados que manifestaba una clara orientación pragmática, sin excesiva exploración interna. Este tipo de crecimiento fue denominado racional-altruista. El segundo tipo se caracterizaba por una aguda conciencia de vida interior, que nada tiene que ver con la auto-conciencia del adolescente. Es el que se denominó introspectivo-sentimental. Es este segundo tipo de crecimiento el que puede dar lugar al potencial del desarrollo del que nos habla la teoría de Dabrowski (1967).

A pesar de que muchos adolescentes viven sólo un futuro cercano, sean conscientes o estén muy preocupados por el futuro, se encontró un número significativo de niños superdotados con una acentuada conciencia de su crecimiento personal y sus numerosas posibilidades y potencialidades (una impaciente anticipación hacia lo que llega). A la edad de 12 años, una chica comentaba: "sueño con ser adulta" y posteriormente, a los 14 años, apuntaba: "Sueño a menudo sobre cómo será mi vida cuando sea mayor; "sueño con frecuencia sobre los diferentes caminos que puedo tomar en la vida". Sobre la pregunta de qué es lo que más atrae a uno cuando lee un libro, un chico de 17 años nos señalaba lo que sentía y como era su crecimiento emocional: "me gusta cambiar las cosas, las situaciones. Busco el cambio, la metamorfosis. Quiero crecer en todos los aspectos". En cuanto a la respuesta sobre quienes son ellos, varios jóvenes se describían a sí mismos con diferentes matices emocionales: "soy una persona que necesita mucha atención y que ante todo necesita ser aceptado. No puedo obviar o apartar la vista cuando las cosas me hacen daño. "soy una persona incomprendida" (varón, 16 años).

Expresiones que hacen referencia a la comprensión y al cuidado de los demás son frecuentes en las respuestas de estos jóvenes superdotados. Aunque el desarrollo que se produce en la adolescencia genere un interés por los sentimientos de uno mismo y por los de los demás, la expresión y la idiosincrasia con la que los superdotados responden a estas preguntas, son excepcionales. La madurez emocional y la sensibilidad que algunos jóvenes logran en la adolescencia tardía, aparecen en los superdotados -hablando de crecimiento emocional- al comienzo de la adolescencia.

El punto más interesante de la aportación de Piechowski (1989) es la enorme validez y generalización que tienen los resultados para la intervención con alumnos superdotados. Aquí se abre un marco importante de cara a la intervención, ya que es mucho lo que pueden hacer padres y profesores, en el sentido de conocer la situación especial de estos niños y entender su extremada intensidad emocional.

3.1.3 Inteligencia social: Ejemplos de talentos sociales

Los individuos con tendencia a la introspección y que son conscientes de su forma particular de vivir su vida emocional, tienen muy desarrollada la llamada inteligencia intrapersonal acerca del conocimiento de uno mismo. Gardner (1983) definió la inteligencia intrapersonal como la capacidad para la introspección. Él mismo se dio cuenta de que el desarrollo continuo de esta capacidad puede desembocar en una sabiduría interna. Sin embargo, en este sentido existe una laguna o factor sin explicar: ¿a través de qué procesos de desarrollo se da?, ¿qué tiene que ver el desarrollo de una persona con el conocimiento de uno mismo y su consiguiente sabiduría?

Esto se explica mediante la teoría ya comentada del desarrollo emocional de Dabrowski, y particularmente su concepto de multiniveles del desarrollo. Por multinivel Dabrowski entendía un tipo de crecimiento interno, en el que se da una división entre el más alto y el más bajo desarrollo. Originariamente, Gardner incluyó en su formulación de la inteligencia intrapersonal un continuo desarrollo, donde el individuo tiene la opción de llegar a ser progresivamente autónomo, íntegro y verdadero. “El principal reto de este proceso del desarrollo es que el ego sea altamente desarrollado y completamente diferente de los demás”. En los multiniveles del desarrollo, el principal objetivo es confrontar toda la verdad de uno mismo, para la búsqueda de una transformación interna. Para completar la definición de Gardner de inteligencia intrapersonal, y respetando su concepción original, debemos incluir el proceso del crecimiento interno, que nos conduce a un profundo conocimiento de uno mismo.

En los trabajos de Annemarie Roeper (1982) se destaca que las personas superdotadas emocionalmente tienen la capacidad de integrar emociones, inteligencia y creatividad con extraordinario asombro. Algunos niños superdotados manifiestan una enorme empatía hacia los demás, aunque los adultos pueden no entender la reacción de estos niños. La consideración, la comprensión de los sentimientos de los demás y el conocimiento de las propias motivaciones, entre otros factores, caracterizan lo que Gardner (1983) llamó inteligencia intrapersonal.

Después de este análisis sobre algunos de los trabajos realizados utilizando la observación con el fin de estudiar los problemas emocionales que presentan los superdotados, vamos a resumir los modelos de la inteligencia emocional y los instrumentos generados a partir de los mismos, para analizar las investigaciones que fundamentadas en dichos modelos existen referidas a la superdotación emocional.

3.2 Modelos y evaluación de la inteligencia emocional

El objetivo es estudiar los modelos sobre la inteligencia emocional (IE) y los instrumentos diseñados para evaluarla. Existen tres modelos de IE, éstos son: a) modelos de capacidad; b) modelos mixtos y c) modelos de rasgo. En este apartado vamos a comentar estos modelos y los diferentes fundamentos de los que se valen para evaluar los distintos componentes de la IE.

3.2.1 Modelos de capacidad

Salovey, Mayer y Caruso (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Mayer y Salovey, 1997), trazan su teoría considerando las emociones desde una perspectiva cognitiva o como procesamiento de la información referida a las emociones. La inteligencia general, dicen los autores, es un conjunto de habilidades y procesos entre los que cabe destacar el razonamiento abstracto. La inteligencia implica capacidades como, por ejemplo, la capacidad para establecer semejanzas y diferencias entre objetos, capacidad para analizar las partes de un todo y apreciar la relación entre las mismas y otras habilidades diferentes, pero todas se construyen a partir de un conocimiento base. El razonamiento abstracto, a pesar de ser el aspecto clave de la inteligencia, se

construye y se fundamenta en diversas funciones, de la manera que describimos a continuación.

Primero, el razonamiento abstracto no puede ocurrir sin la función del input (entrada de la información). Dicho razonamiento no puede suceder en el vacío. Así pues, diferentes inteligencias se definen en función de la información que procesan: por ejemplo, la verbal consiste en tener habilidades para razonar de manera eficaz cuando se trabajan actividades y problemas de contenido lingüístico; la espacial exige trabajar con input referidos a la posición y movimientos de las figuras en el espacio. Cualquiera de las inteligencia precisa del procesamiento de la información (input) que se organiza dentro de un sistema.

Segundo, el razonamiento abstracto se fundamenta y organiza sobre el conocimiento base, que se refiere a lo que Cattell llamó "inteligencia cristalizada".

Tercero, para el funcionamiento del razonamiento abstracto es necesaria la metacognición o conjunto de estrategias que hacen funcionar de manera eficaz a cada una de las inteligencias, dentro de un contexto determinado. La metacognición ayuda a analizar cualquier problema, registrarlo analizándolo en partes para archivarlas dentro de la memoria a corto plazo.

Respecto a la naturaleza de la emoción y la información emocional existe una considerable diversidad de opiniones sobre lo que es emoción. Una definición bastante aceptada es que la emoción es una respuesta psicológica organizada ante un suceso que incluye aspectos fisiológicos, experienciales y cognitivos, entre otros. Lo importante que tenemos que destacar es que la emoción ocurre en el contexto de las relaciones.

El modelo de Mayer Caruso y Salovey (2000) se fundamenta en la idea de que las emociones contienen información acerca de las relaciones; así pues, cuando las relaciones de una persona con otra o con los objetos cambian, cambian también las emociones que la persona tiene respecto a la otra o al objeto. Por ejemplo, cuando una persona se considera maltratada, desarrolla una emoción de miedo. Tanto si las emociones son reales, recordadas o incluso imaginadas, se acompañan por unas señales desencadenadas por las mismas emociones. Así pues, las personas con una buena Inteligencia Emocional manifiestan una capacidad extraordinaria para reconocer, procesar, manejar y utilizar el significado de las emociones y sus relaciones, que son básicas para el razonamiento y resolución de problemas. Más allá, la inteligencia emocional permite usar las emociones para mejorar las actividades cognitivas. En este modelo se consideran dos tipos de inteligencia: a) la empírica referida a la capacidad de percibir, responder y manipular información de tipo

emocional, sin que sea necesario entender esta información; y b) la estratégica o capacidad de entender y manejar las emociones, sin necesidad de una buena percepción de los sentimientos o una completa experimentación de los mismos. En la tabla 3.1 recogemos un resumen de las diferentes partes de la inteligencia general, y algunos ejemplos de la verbal y emocional como partes de esa inteligencia general.

Tabla 3.1. Resumen de las diferentes partes de la inteligencia (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001).

Aspectos de la inteligencia	Ejemplos inteligencia verbal	Ejemplos inteligencia emocional
Metaprocésamiento	Escribir algo ayuda a	Saber que ayudar a alguien, puede hacernos sentir bien
Comprensión y razonamiento abstracto	Ser capaz de identificar al protagonista de una historia y compararlo con otras personas	Ser capaz de analizar una emoción, identificar sus partes y saber cómo éstas se combinan
Conocimiento base	Conocer y recordar historias anteriores	Conocer y recordar sentimientos anteriores
Procesamiento input	Capacidad de mantener el recuerdo de frases largas en la memoria	Capacidad de percibir emociones en rostros

3.2.1.2 Componentes de la inteligencia emocional

Los autores a los que nos referimos concretan su modelo en cuatro áreas: a) percepción emocional, b) uso de las emociones para facilitar el pensamiento, c) comprensión de las emociones, y d) manejo de las mismas. Establecen diferencias entre las áreas a, c y d, ya que suponen razonamiento acerca de las emociones, y la b que sólo exige uso de las mismas para fortalecer el razonamiento.

a) Percepción emocional. Es la capacidad de identificar las emociones (con sus componentes físicos y cognitivos) tanto en nosotros como en los otros, poder identificar la honestidad o deshonestidad de las expresiones emocionales, así como la capacidad de expresar nuestras emociones (y necesidades) en el lugar y modo adecuado. Este componente supone el primer paso para el entendimiento de las emociones. Mayer y Salovey (1997), basándose en los trabajos de la biología y psicología evolutiva, sostienen que el número de emociones básicas es universal y recoge expresiones como la alegría, tristeza, enfado y miedo que han sido universalmente reconocidas en seres humanos.

b) Uso de las emociones para facilitar el pensamiento. Hace referencia a la capacidad de distinguir entre las diferentes emociones que uno está sintiendo y la habilidad para identificar la influencia de éstas en los procesos de pensamiento. De forma que podemos dirigir nuestra atención a la información relevante, eligiendo entre aquellos sentimientos que facilitan los procesos de pensamiento. El uso de las emociones implica, por tanto, la asimilación cognitiva de experiencias emocionales básicas. Podemos decir que cuando respondemos emocionalmente a algo es porque este algo es suficientemente importante como para atraer nuestra atención y, por tanto, poseer un buen sistema de input emocional debe ayudar a priorizar aquello que es realmente importante.

c) Comprensión de las emociones. Se refiere al entendimiento de las emociones y a la información que éstas conllevan; por ejemplo, la felicidad usualmente indica un deseo de disfrutar con otros, el enfado indica un deseo de ataque o dañar a otros, el miedo indica un deseo de escapar, etc. Cada emoción conlleva su propio patrón de posibles mensajes y acciones asociadas con esos mensajes. Un mensaje de enfado, por ejemplo, puede significar que los sentimientos individuales se han tratado injustamente, o en cambio, puede asociarse a acciones específicas posibles: hacer la paz, atacar, la búsqueda de retribución y venganza o el empate para buscar la calma. Entender mensajes emocionales y las acciones asociadas con ellos son aspectos importantes de este componente. Además, es esencial poder distinguir entre emociones complejas (por ejemplo, cuando dos emociones se están sintiendo simultáneamente, solapándose una a la otra), así como reconocer la transición de unos estados emocionales a otros. De tal forma que se puedan resolver problemas de índole emocional, siempre que entendamos qué emociones son similares, qué relación hay entre ellas, cómo se pasa de una a otra, cómo se está evolucionando de un estado emocional a otro. En síntesis, entender las emociones implica comprender el significado de las mismas y tener capacidad de razonar acerca de sus significados.

d) Manejo de las emociones. Las emociones con frecuencia se pueden dirigir y manejar. Una persona necesita comprender las emociones de acuerdo con la información que procesa. Controlar y manejar las emociones exige una cierta capacidad para manejar sentimientos con el fin de que sean adecuados, se basa en la conciencia de uno mismo. Según tengamos mayor o menor manejo de las emociones, podemos querer estar abiertos a señales emocionales tanto tiempo como deseemos siempre que las emociones no nos dañen, mientras que podemos cerrarnos cuando éstas nos produzcan dolor, tristeza o nos sobrepasen. Desde este planteamiento

teórico Mayer, Salovey y Caruso han diseñado tres instrumentos de evaluación, que pasamos a comentar.

3.2.1.2 Instrumentos de evaluación

Escala de Rasgo (TMMS, Trait-Meta Mood Scale). Este autoinforme pretende evaluar los estados de ánimo. Primero, construyen una escala con 48 ítems que el sujeto tiene que contestar en una escala tipo Likert de 5 puntos (1= totalmente en desacuerdo, 5= totalmente de acuerdo) que valora tres dimensiones claves de la inteligencia emocional: a) atención a los propios sentimientos o grado en el que la persona cree prestar atención a sus emociones y sentimientos; b) claridad emocional, referida a cómo las personas creen percibir sus emociones; y c) reparación de las propias emociones o creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos. Existe además una versión reducida (TMMS) que contiene 30 ítems en la que se han eliminado los ítems con menor consistencia interna y que sigue manteniendo la valoración de las tres dimensiones contempladas y una versión en español reducida TMMS-24 realizada por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (1998), que también conserva las dimensiones teóricas originales.

Aunque en sus primeros trabajos utilizaron este sistema de autoinforme, Mayer y Salovey encontraron muchas limitaciones, ya que como señalan los autores, mediante un autoinforme no pueden medirse capacidades, sino más bien la percepción que uno tiene sobre las mismas. Así pues, del mismo modo que para medir la competencia en matemáticas se utilizan tests de rendimiento, en el caso de la emocional tendríamos que utilizar tests que incluyeran actividades, situaciones y problemas que midieran las capacidades o componentes anteriormente descritos. Con este fin, Mayer y Salovey desarrollaron el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale), técnica que fue perfeccionándose y dio lugar al MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test, 2002).

Escala MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale). Trata de ser una prueba objetiva. Esta escala está compuesta por doce tareas divididas en dos áreas (empírica y estratégica) y cuatro componentes o habilidades: percepción de emociones, facilitación emocional, comprensión de las emociones y manejo emocional.

La percepción emocional consiste en identificar emociones ante una serie de estímulos. Se utilizan cuatro subescalas que miden la percepción de las emociones en caras, historias, música y diseños abstractos.

Para evaluar la asimilación o facilitación emocional, se presentan dos tareas que valoran la habilidad para asimilar emociones dentro de nuestros procesos cognitivos y perceptivos. Esta escala está integrada por la subescala de sinestesia que mide la habilidad de las personas para describir sensaciones emocionales y compararlas con otras modalidades sensoriales como el tacto, el color, el movimiento, etc.; del mismo modo incluye la escala de sentimientos sesgados en la que se pide a la persona que asimile su estado anímico actual, generado por una situación concreta, dentro de su razonamiento y juicio, con objeto de medir cómo se sentiría hacia una persona (ficticia) en ese momento.

La evaluación de la comprensión emocional se hace mediante cuatro actividades de razonamiento y comprensión emocional. La primera actividad es la combinación de emociones en la que se analiza la habilidad para comprender sentimientos complejos formados por dos o más emociones. La segunda evalúa la comprensión de las personas sobre cómo las reacciones emocionales varían a lo largo del tiempo, centrándose especialmente en la intensificación de sentimientos. La tercera tarea, transiciones, concierne a la comprensión de las personas sobre cómo las emociones (y las situaciones que las generan) se siguen unas a otras. Por último, en la cuarta tarea, los sujetos se exponen a situaciones de conflicto social entre dos personas y deben precisar el estado afectivo de cada personaje.

El último componente (manejo emocional) se evalúa mediante dos tareas. Por un lado, la tarea de manejo de emociones ajenas en la que se analiza, a través de situaciones sociales la capacidad de las personas para regular las emociones de los demás. Por otro lado, se encuentra la tarea de manejo de los propios sentimientos, que evalúa la capacidad de una persona para reparar sus propias emociones.

Las respuestas correctas de las personas son estimadas en función de tres criterios: consenso, experto y objetivo. El método de consenso evalúa el grado en que la respuesta emocional dada por una persona está relacionada con la del público en general. Se parte de la base de que puntuaciones ofrecidas por grandes muestras convergen hacia la respuesta correcta, por tanto, desde este acercamiento se considera que una persona responde adecuadamente si esa respuesta coincide con la ofrecida por el grupo normativo.

El método experto confía en las opiniones de reconocidos investigadores en el campo de la emoción o prestigiosos psicoterapeutas. Se asume que las respuestas de

estos “especialistas” es la respuesta correcta. Así, la respuesta de un sujeto será correcta siempre que ésta coincida con la de los expertos.

El último acercamiento, el método objetivo, sólo es posible para ciertos ítems, concretamente para aquellos de expresiones faciales o diseños abstractos. Desde este método, se le pregunta a la persona qué emoción estaba sintiendo la persona que aparece en la fotografía cuando le fue tomada dicha foto, o bien, se le pregunta qué sentimientos quería transmitir el artista cuando realizó esa pintura o dibujo abstracto. En la medida en que la respuesta de la persona se asemeje a la del artista, la respuesta se considera correcta.

La escala MEIS presentaba niveles aceptables de fiabilidad y validez, aunque estos eran débiles para algunas pruebas. Además, aparecieron ciertas incongruencias en los resultados obtenidos en la baremación. Eso, unido a la gran cantidad de tiempo que se empleaba para completar los 402 ítems de la escala (aproximadamente más de una hora), llevó a los autores a mejorar esta escala, dando lugar al MSCEIT (Mayer Caruso Salovey Emotional Intelligence Test) la cual presenta dos versiones (una para el ámbito profesional y otra para el ámbito investigador).

El MSCEIT (Mayer Caruso Salovey Emotional Intelligence Test). Este test presenta las mismas áreas y componentes que la MEIS, pero se han depurado algunas tareas y eliminado otras. Además, han mejorado los métodos de puntuación los cuales muestran ahora una convergencia adecuada. En total el MSCEIT consta de 8 tareas y un total de 141 ítems, que valoran las dos áreas y los cuatro componentes ya comentados. Actualmente, según afirma Mayer se encuentran desarrollando el MSCEIT –VY-R (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test-Youth Version-Research Edition) cuyo ámbito de aplicación comprenderá desde los 12 hasta los 18 años.

3.2.2 Modelo de la inteligencia emocional de Bar-On

Bar-On (1997) construye su fundamentación teórica sobre la teoría de la inteligencia social de Thonrdike y considera como importantes los factores no intelectuales que Weschler concedía a la inteligencia; incluye además el concepto de alexetimia acuñado por Sifneos (1972). Bar-On parte de la idea de que su modelo debería incluir los siguientes componentes: a) capacidad de reconocer, entender y expresar emociones y sentimientos; b) capacidad de entender cómo se sienten los otros y relacionarse con ellos; c) capacidad para manejar y controlar emociones; d) capacidad para manejar el cambio, adaptarse y resolver problemas de naturaleza

interpersonal; y e) capacidad de generar un efecto positivo y estar auto-motivado. En la tabla 3.2 se muestra el total de ellos.

Tabla 3.2. Principales dimensiones y habilidades del Modelo de Bar-On.

Intrapersonal	<p>Autoconocimiento emocional: habilidad para reconocer y entender los propios sentimientos.</p> <p>Asertividad: capacidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos y defender los derechos propios de una manera uniforme, aunque no destructiva.</p> <p>Auto consideración: capacidad para respetarse y aceptarse a uno mismo.</p> <p>Auto actualización: capacidad para conocer y darse cuenta de las capacidades potenciales.</p> <p>Independencia: capacidad para auto controlar y auto dirigir el pensamiento y las acciones para sentirse libre y emocionalmente...</p>
Interpersonal	<p>Empatía: capacidad para entender y apreciar los sentimientos de los otros.</p> <p>Responsabilidad social: capacidad para ser un miembro constructivo y cooperativo de un grupo.</p> <p>Relación interpersonal: capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias.</p>
Adaptabilidad	<p>Validación: capacidad para validar las emociones propias. Discernir entre lo experimentado y lo verdadero.</p> <p>Flexibilidad: capacidad para ajustarse a las emociones, los pensamientos y las conductas cuando cambian las situaciones y condiciones.</p> <p>Solución de problemas: capacidad para identificar, definir y generar e implementar posibles soluciones.</p>
Manejo del estrés	<p>Tolerancia al estrés: capacidad para resistir a sucesos adversos y situaciones estresantes.</p> <p>Control impulsivo: capacidad para resistir o demorar un impulso.</p>
Estado de ánimo	<p>Optimismo: capacidad para mantener una actitud positiva ante la vida y mirar a la parte más brillante y luminosa de la vida.</p> <p>Alegría: capacidad para sentirse satisfecho de uno mismo y de los otros.</p>

Basándose en estos cinco componentes, propone lo que llama inteligencia socio-emocional, la cual hace referencia a un conjunto de capacidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad del individuo de hacer frente a las demandas y a las presiones del ambiente. Como tal, la inteligencia emocional es un factor importante en la determinación del éxito en la vida e influye directamente en el bienestar emocional general del individuo. De tal manera, entenderíamos que una persona emocionalmente inteligente es aquella capaz de reconocer y expresar sus emociones, procesar positivamente el auto-respeto hacia uno mismo, y puede actualizar sus capacidades potenciales y dirigir vidas bastante felices. La persona emocionalmente inteligente puede entender la manera en que los otros se sienten y es

capaz de crear y mantener relaciones interpersonales responsables de satisfacción mutua, sin llegar a ser dependiente de otras personas.

La persona emocionalmente inteligente es, por lo general, optimista, flexible, realista y “exitosa” a la hora de resolver problemas y hacer frente al estrés, sin perder el control (Bar-On, 1997). Este modelo abarca cinco dimensiones principales, que son: inteligencia intrapersonal e interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado general de ánimo. Ocasionalmente, cada una de estas dimensiones abarca a su vez un número de subcomponentes los cuales son capacidades y habilidades relacionadas.

3.2.2.1 Instrumento de evaluación de Bar-On

Su propuesta para medir la inteligencia emocional se concreta en diferentes instrumentos. Primero, diseña una escala para adultos que es el EQ-i (Bar-On EQ-i: YV, Bar-On Emocional Quotient Inventory: Youth Versión), la cual no trata de medir rasgos de personalidad ni capacidad cognitiva, sino más bien pretende medir la capacidad de uno mismo para tener éxito a la hora de enfrentarse a las demandas y presiones ambientales (Bar-On, 2000, 2004; Dawda y Hart, 2000). Este instrumento está compuesto por 133 ítems, correspondientes a los cinco componentes principales de IE identificados por Bar-On (tabla 2). Estos ítems se distribuyen en una escala tipo Likert (desde 1 a 5 siendo desde muy raro a muy a menudo, respectivamente). Las puntuaciones totales directas se convierten a puntuaciones estándares con una media de 100 y una desviación típica de 15 (similar al procedimiento de los tests de inteligencia o CI).

Segundo, diseña otro cuestionario para niños de 7 a 18 años (Bar-On EQ-i: YV, Bar-On Emocional Quotient Inventory: Youth Versión), el cual cuenta con dos formas: una corta de 30 ítems y otra larga de 60 ítems. Las dimensiones que trata de medir tanto en el EQ-i como en el EQ-i:YV, son las recogidas en la tabla 2. Estas dimensiones sirven para obtener un Cociente Emocional Total (CET), que nos indica la eficacia del individuo para tratar con demandas y desafíos sociales. Además de estas escalas, los cuestionarios de Bar-On cuentan con cuatro indicadores de validez, los cuales miden el grado con que los individuos responden al azar o distorsionan sus respuestas, el objetivo es reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados. En conclusión, podemos decir que el EQ-i y el EQ-i:YV, son inventarios que abarcan múltiples competencias emocionales y sociales, proporcionando no sólo una estimación del nivel de inteligencia emocional, sino

también un perfil social y afectivo. El EQ-i:YV ofrece algunos perfiles útiles para el estudio de casos. En nuestra investigación lo estamos trabajando con alumnos superdotados (Ferrando, Sánchez, Parra y Prieto, 2006).

3.2.3 Inteligencia emocional como rasgo: Modelo de Petrides

Este autor construye una teoría de rasgos para describir y estudiar la IE y la autoeficacia, que surge de diferentes distinciones entre los dos constructos (IE como habilidad e IE como rasgo (Petrides y Furnham, 2000, 2001; Petrides, Furnham y Frederickson, 2004). Los primeros elementos de la teoría se presentaron en Petrides y Furnham (2001). El programa de educación que sustenta este modelo está desarrollándose en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. El objetivo del programa es proporcionar una comprensión científica sobre la operacionalización de la emoción relacionada con las diferencias individuales a lo largo de la vida. A continuación describimos los 15 rasgos que definen la IE.

Existen diferentes formas y versiones del TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire). Nosotros estamos trabajando la de adolescentes con alumnos superdotados. La forma completa proporciona puntuaciones en 15 subescalas, que se agrupan en cuatro factores y una puntuación global del rasgo de la IE. El objetivo del test es proporcionar una puntuación global del rasgo IE y sólo una puntuación. La investigación sobre su estructura factorial es difícil por la falta de fiabilidad de los ítems por separado.

Además de todos los instrumentos estudiados, hemos de referir la escala de IE de Schutte. El objetivo es valorar, mediante una única puntuación, la inteligencia emocional (Schutte et al., 1998). Sin embargo, investigaciones posteriores han encontrado que esta escala se puede dividir en cuatro subfactores: 1) percepción emocional; 2) manejo de emociones propias; 3) manejo de las emociones de los demás y, por último, 4) utilización de las emociones. En la tabla 3.3 recogemos los diferentes instrumentos de evaluación de la IE, analizando brevemente algunas de sus aportaciones así como limitaciones. Nosotros la estamos utilizando en nuestro trabajo con alumnos universitarios de diferentes carreras (psicología, psicopedagogía, ingeniería, matemáticas, magisterio y economía).

Tabla 3.3. Modelos e instrumentos de inteligencia emocional.

Cuestionarios, escalas y medidas de Autoinforme	Trait Meta-Mood scale (TMMS-48) y (TMMS-24)	Atención a los propios sentimientos Claridad emocional Reparación de las propias emociones	Desventaja: estos cuestionarios pueden verse afectados por los propios sesgos perceptivos de la persona, además de una posible tendencia a falsear la respuesta para crear una imagen mas positiva. Ventaja: Utilidad para proporcionar información sobre las habilidades intrapersonales puesto que el mundo emocional es interior la mejor forma de conocer al alumno es preguntarle de forma directa.
	Schutte self report inventory (SSRI)	Percepción emocional Manejo de emociones propias Manejo de las emociones de los demás Utilización de las emociones	
	Bar-On Emocional Quotioen Inventory (EQ-i)	Intrapersonal Interpersonal Adaptabilidad Manejo del estrés Humor general	
	Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)	1. Regulación Emocional, 2. Empatía, 3. Competencia Social, 4. Baja impulsividad, 5. Percepción Emocional, 6. Manejo del Estrés, 7. Manejo Emocional. 8. Optimismo. 9. Habilidades de relación, 10. Adaptabilidad, 11. Asertividad, 12. Alegría, 13. Motivación, 14. Expresión Emocional y 15. Autoestima.	
Tareas de ejecución	MEIS	Percepción emocional Asimilación emocional Comprensión emocional Regulación afectiva	Desventaja: tipo de evaluación novedosa que requiere mejorar sus propiedades psicométricas, son pruebas muy contextuales, y deben adaptarse a la población donde van a aplicarse. Requieren mayor tiempo para su cumplimentación (sesgos en las respuestas debido al cansancio) Ventaja: evita la falsación de la respuesta, disminuye sesgos perceptivos
	MESCEIT		
Medidas de evaluación externa	BarOn 360	Intrapersonal, Interpersonal, Adaptación, Manejo del estrés, Humor General	Desventaja: el evaluador valora en función del contexto y el tiempo en el que trata con el sujeto, pero no tiene una percepción global sobre las actuaciones emocionales en otros contextos y momentos. Ventaja: evita la deseabilidad social y puede ser una medida complementaria a la aportada por el propio sujeto.
	TEIQue 360	1. Regulación Emocional, 2. Empatía, 3. Competencia Social, 4. Baja impulsividad, 5. Percepción Emocional, 6. Manejo del Estrés, 7. Manejo Emocional. 8. Optimismo. 9. Habilidades de relación, 10. Adaptabilidad, 11. Asertividad, 12. Alegría, 13. Motivación, 14. Expresión Emocional y 15. Autoestima.	

3.3 Funcionamiento de la inteligencia emocional en alumnos superdotados

El objetivo del apartado es analizar los escasos trabajos científicos hechos en el campo de la inteligencia emocional y la superdotación. Primero, comentamos el trabajo realizado por Mayer, Perkins, Caruso y Salovey (2001) sobre inteligencia emocional y superdotación, cuyos resultados ponen de relieve que los alumnos con mayores niveles de inteligencia emocional mostraban mayor habilidad para identificar las emociones propias y las de sus iguales, además utilizaban la información que tenían sobre las emociones para guiar sus actuaciones y resistían más y mejor a las situaciones estresantes. En segundo lugar, exponemos algunas de las conclusiones a las que ha llegado Chan (2003) con su estudio sobre las dimensiones de la inteligencia emocional en los superdotados. En tercer lugar, analizamos el excelente estudio de Zeidner et al. (2005), quienes ponen de relieve las diferentes medidas utilizadas para valorar la inteligencia emocional.

3.3.1 Perfil del superdotado emocional

Se parte de la idea de que aunque en la identificación de los superdotados se suele mencionar una alta capacidad para aspectos como la creatividad y la inteligencia, pocos modelos incluyen capacidades emocionales. Dicen los autores que, a pesar de tener definiciones y estudios precisos sobre los superdotados y talentos (matemáticos, verbales, académicos, creativos, etc.), sólo Dabrowski (1964), dentro de su teoría de la desintegración, se ha fijado en el área emocional, y de las características que de ésta muestran los alumnos más dotados. Mayer et al. (2001) encuentran cierto paralelismo entre el concepto de “superdotado emocional” acuñado por Dabrowski, y el de “alta inteligencia emocional” acuñado por ellos mismos. Los autores tratan de estudiar, mediante un estudio cualitativo que incluye entrevistas guiadas a los participantes, la relación entre altas puntuaciones en inteligencia emocional y la inteligencia verbal. Utilizan dos instrumentos: a) el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) y b) un test de inteligencia verbal. La muestra estaba compuesta por 11 niños, que habían obtenido elevadas puntuaciones en inteligencia verbal y se les identifica como superdotados con una capacidad verbal extraordinaria. Los resultados ponen de relieve que los superdotados con mayores puntuaciones en inteligencia emocional son conscientes de sus sentimientos. Las comparaciones entre los 11 casos estudiados mostraron que los estudiantes con alta inteligencia emocional parecían ser más y

mejor organizados respecto a los componentes emocionales y a las relaciones que mantenían con sus iguales, en comparación con los que obtuvieron bajas puntuaciones en inteligencia emocional. Además, aquellos con una alta inteligencia emocional describían las situaciones emocionales de una forma más exacta y rica, que incluían mayor sutileza. Los autores concluyen que la teoría de la inteligencia emocional añade al concepto de superdotación emocional una descripción sistemática de las aptitudes implicadas en este tipo de superdotación. A pesar de ser el primer estudio realizado con instrumentos con una validez y fiabilidad aceptadas y contruidos bajo una buena fundamentación teórica, tal y como hemos visto a lo largo del trabajo, sin embargo pensamos que este trabajo carece de cierto rigor científico en cuanto que son pocos los niños participantes, no hay comparaciones con otros niños no superdotados y la metodología de tipo cualitativo no se explicita de manera adecuada.

3.3.2 Competencia social y superdotación

Chan (2003) realizó una investigación orientada a valorar la utilización que hacen los superdotados de diferentes estrategias de competencia social. Su trabajo pretende cuatro objetivos: a) identificar la naturaleza y dimensiones de la inteligencia emocional, utilizando el EIS de Schutte (Emotional Intelligence Scale); b) desarrollar escalas empíricas para hallar la validez y fiabilidad de los diferentes componentes de la inteligencia emocional; c) relacionar los diferentes componentes de la inteligencia emocional con las estrategias específicas de la competencia social, y d) estableció las diferencias referidas al género y la edad respecto a la inteligencia emocional y las estrategias de competencia social.

En el estudio participaron 259 estudiantes (123 chicos y 136 chicas): unos, fueron seleccionados por sus profesores; los otros, se eligieron porque participaban en un programa especial de superdotados en Hong Kong. La edad oscilaba entre 12 y 16 años. La condición para la participación es que hubieran obtenido una elevado CI (intelectualmente superdotados), académicamente (con puntuaciones y rendimientos muy superiores en las materias escolares) o bien que hubieran demostrado talentos específicos en creatividad o en otras áreas no académicas.

Los participantes cumplieron cuatro instrumentos:

Para valorar su inteligencia emocional se utilizó el EIS (Emotional Intelligence Scale, Schutte et al., 1998). El objetivo consistió en evaluar la capacidad de los individuos para valorar las expresiones emocionales de uno mismo y de los otros, la

capacidad para regular las propias emociones y las de los otros y la utilización de las emociones para resolver problemas.

Se utilizó el cuestionario Social Coping Questionnaire (Swiatek, 1995). El objetivo es valorar los pensamientos, sentimientos y conductas de sentirse superdotado. Swiatek quería conocer si los superdotados tendían a defenderse mediante reacciones negativas por el hecho de saber que son superdotados. Swiatek (1995) examinó cinco estrategias referidas a la competencia social: a) rechazo a la superdotación; b) temor al fallo; c) implicación extracurricular; d) temor al rechazo social; y e) minimización de la visibilidad de la superdotación.

Con el fin de evaluar el razonamiento no verbal se utilizó el test de Matrices Progresivas de Raven (Raven, Raven y Court, 1998). El objetivo es valorar la capacidad de establecer analogías figurativas, que exigen utilizar relaciones de primer y segundo orden.

La evaluación del pensamiento divergente se hizo con el test WKT (Test de Wallach y Kogan, 1965). La finalidad es valorar las habilidades propias del pensamiento divergente, como es la fluidez de ideas y de estímulos.

Los datos procedentes del trabajo demostraron que son adecuados y válidos los instrumentos utilizados para valorar las dimensiones de la inteligencia emocional y las estrategias para hacer frente a problemas. Los estudiantes obtuvieron mayores puntuaciones en las habilidades referidas a la evaluación y regulación de las emociones, mientras que obtuvieron puntuaciones bajas en las habilidades referidas a la sensibilidad para expresar sus emociones a los otros, al igual que las puntuaciones fueron bajas en las habilidades referidas al uso de las emociones para resolver los problemas. Las correlaciones entre las medidas del razonamiento no verbal (Matrices Progresivas de Raven) y las resultantes del cuestionario de inteligencia emocional y la creatividad (Test de Wallach y Kogan) fueron bajas.

Respecto a las diferencias de género, los datos no mostraron diferencias significativas entre chicos y chicas, aunque éstas obtuvieron puntuaciones más altas en inteligencia emocional, específicamente podían percibir, autorregular y utilizar las emociones con mayor eficacia.

En cuanto a las estrategias para hacer frente a problemas por el hecho de ser superdotados, los datos mostraron recursos adecuados de adaptación y ayuda a sus colegas. Datos que coinciden con los de Swiatek (1995, 2001), quien trabajó con 238 superdotados y talentos académicos y utilizó el cuestionario de la competencia social, encontrando que los talentos verbales se percibían a sí mismos como menos aceptados de lo que lo hacían los talentos matemáticos. Pero, en general encontró que

muchos superdotados desarrollaron estrategias de afrontamiento social que les llevaron a ayudar a sus compañeros en los trabajos escolares, establecer semejanzas entre ellos y sus colegas, tales como intereses, deportes u otras diversiones; utilizando su humor para hacer reír e implicándose activamente en actividades (Chan, 2003).

3.3.3 Diferencias individuales en superdotados referidas a inteligencia emocional

Uno de los mejores trabajos científicos realizados en el campo de la superdotación y la inteligencia emocional ha sido el de Zeidner et al., (2005). El estudio pretendió comparar las puntuaciones de la inteligencia emocional obtenidas por alumnos superdotados frente a no superdotados. Se utilizaron diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. Primero, para evaluar la inteligencia se utilizó la subescala verbal del test de inteligencia de Weschler (WISC-R, Weschler Intelligence Scale for Children-Revised). Segundo, para evaluar la inteligencia emocional se utilizaron dos tests: uno, fue el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emocional Intelligence Test, 2002); el otro, fue el inventario de inteligencia emocional de Schutte (SSRI, Schutte Scale Emocional Intelligence). Los resultados curiosamente muestran que los superdotados obtuvieron puntuaciones más elevadas en el MSCEIT que los no superdotados, pero las puntuaciones fueron más bajas en el SSRI. Los hallazgos sugieren que las diferencias individuales dependen de las medidas y procedimientos que se utilicen. Esto significa que el MSCEIT está fundamentado en un modelo cognitivo de rendimiento, mientras que el SSRI es un autoinforme que mide los rasgos de la inteligencia emocional. En general, los autores vienen a llamar la atención sobre la necesidad existente de realizar estudios científicos y rigurosos sobre el funcionamiento de la inteligencia emocional en los alumnos superdotados. Se debería controlar los efectos que la inteligencia verbal tiene sobre las emociones. Finalmente, dicen los autores que las medidas de auto informe como el SSRI son idóneas para valorar los rasgos de personalidad e inteligencia en alumnos de altas habilidades.

3.4 Conclusiones

Después del análisis de diferentes modelos y teorías centradas en el estudio de los rasgos de la inteligencia emocional y los desajustes que se producen de la misma en alumnos superdotados, podemos realizar las siguientes consideraciones.

Primero, que la teoría de Dabrowski, nos proporciona un modelo muy particular para observar individualmente a los superdotados con el fin de diagnosticar los niveles de sobreexcitabilidad del potencial de estos niños. Se debe utilizar este modelo con precaución, ya que los trabajos se han centrado en observar individualmente a determinados superdotados, pero no tenemos información exhaustiva del procedimiento; sin embargo, se hacen generalizaciones que, a veces, sobrepasan el rigor científico.

Segundo, es cierto que esta teoría provee un excelente marco de trabajo para la orientación de niños y jóvenes con alta capacidad intelectual. A través de ella, los conflictos internos intensos pueden ser vistos como una parte integral del proceso de desarrollo más que como una patología. El punto más fuerte de la aportación de Piechowski, lo podemos encontrar en su enorme validez y generalización para la intervención en alumnos y adultos superdotados. Aquí se abre un marco importante de cara a la intervención, ya que es mucho lo que pueden hacer padres y profesores, en el sentido de conocer la situación especial de estos niños y entender su extremada intensidad emocional. Ante todo, se les ha de enseñar que nunca han de negar su exacerbada sensibilidad, por muy diferentes que se vean del resto. De lo contrario, debido a su elevado sentido de la crítica, corren el riesgo de protegerse a través de una retirada emocional, enmascarando sus sentimientos; esto va en detrimento de su autoestima, hace que se sientan confusos y que no se acepten a sí mismos. De este modo, el conocer los esquemas mentales y emocionales que manejan, nos permite diseñar en cada caso un modelo de intervención más completo e individualizado.

Tercero, los nuevos modelos que se han generado a partir de 1990 como el de Mayer, Salovey y Caruso, el de Bar-On, Petrides o el de Schutte, nos proporcionan un marco de trabajo más centrado en el concepto de emoción desde la perspectiva cognitiva y del rasgo más relacionada con aspectos de la personalidad. Son modelos que nos brindan la oportunidad de trabajar con escalas con cierta validez y fiabilidad, que nos permiten evaluar diferentes dimensiones de la inteligencia emocional y la interacción de ésta con la inteligencia general y la creatividad, características todas de los alumnos superdotados.

Cuarto, las escasas investigaciones realizadas bajo estas perspectivas teóricas ponen de relieve la bondad de estos modelos para explicar la complejidad emocional de los alumnos superdotados. Bien es verdad que dependiendo del tipo de escala podemos obtener resultados que, a veces, pueden parecer incongruentes, pero precisamente por ser escalas basadas en teorías diferentes, los resultados también lo son.