

INTERVENCION EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Pilar Domínguez Rodríguez.

Dep. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense

RESUMEN: El concepto Inteligencia Emocional surge por la reformulación científica del concepto inteligencia y del estudio de las habilidades emocionales y sociales en el ámbito de la psicología.

En las últimas dos décadas cada vez más autores destacan la importancia de las inteligencias más directamente relacionadas con la emocionalidad.

La intensidad de las emociones y de los sentimientos es citada, cada vez más frecuentemente, como una característica de los niños y niñas con inteligencia superior. Es necesario recordar que las emociones constituyen el núcleo alrededor del cual se organiza la personalidad y que la motivación de las personas depende de las relaciones que tengan con su entorno, ante el que cada persona responde en función de sus necesidades, sus capacidades, sus experiencias y su emotividad.

La atención a los sujetos superdotados supone tener en cuenta sus intensidades emocionales, "overexcitabilities", como uno de los componentes de su potencial de desarrollo.

Es necesario insistir en que una de las contribuciones más evidentes que desde el sistema educativo debe hacerse con los niños y niñas de altas habilidades es ayudarles a desarrollar sus facultades y encontrar un equilibrio y satisfacción consigo mismos y con su entorno.

ABSTRACT: Emotional Intelligence concept arises by the scientific reformulation of the concepts of intelligence and emotional and social abilities in the psychology scope.

In the last two decades more and more authors emphasize the importance of intelligences more directly related to the "emocionalidad".

The intensity of the emotions and the feelings is mentioned more and more frequently like a characteristic of the children with superior intelligence.

It is necessary to remember that the emotions constitute the nucleus around of which the personality is organized and that the motivation of the people depends on the relations that they have with their surroundings, each person responds to their surrounding based on his necessities, his capacities, his experiences and his emotivity.

The attention to the gifted subjects supposes to consider its emotional intensities, "overexcitabilities", like one of the components of its potential development.

It is necessary to insist that one of the most evident contributions from the educative system must be take control of the children of high abilities and help them to develop their faculties and to find a balance and satisfaction with themselves and with their surroundings.

INTRODUCCION

En la actualidad el termino Inteligencia Emocional se ha popularizado a nivel de lenguaje, pero esto no ha supuesto necesariamente una profundización e intervención en el ámbito educativo de la superdotacion. Los profesionales que trabajan en este ámbito conocen bien que una de las características de los sujetos superdotados es la asincronía, es decir, las diversas dificultades de deber o poder ajustarse al medio. El posible desequilibrio entre edad mental y edad cronológica de los sujetos de altas habilidades del que nos hablan Silverman, (1995, 2002), y Terrassier, (1985), que acuñó el termino de disincronía, se refiere a las posibles discrepancias que el sujeto de altas habilidades puede tener entre los diferentes ámbitos de desarrollo: disincronía inteligencia-psicomotricidad; disincronía entre las diferentes capacidades intelectuales; disincronía inteligencia-afectividad y respecto a situaciones externas (disincronía social).

Es frecuente que las instituciones educativas y los diversos profesionales de la educación afirmemos que el desarrollo emocional de nuestros estudiantes es objetivo prioritario en nuestras tareas educativas. Pero en la dinámica de nuestras actividades, tradicionalmente este interés se va relegando por diversas causas: la diversidad en las aulas, la persistencia de un concepto tradicional de la inteligencia y del rendimiento, los objetivos curriculares que se amplían y se difuminan, las numerosas demandas sociales que reclaman de la escuela abarcar numerosos objetivos educativos formales y no formales.

A la inteligencia se han atribuido clásicamente las capacidades cognitivas de pensar, razonar, analizar y distintas facultades relacionadas con el pensamiento abstracto, teórico, científico y académico. Sin embargo, en los últimos tiempos se han consolidado otras acepciones más amplias de la inteligencia y de los talentos. Estas "nuevas" inteligencias denominadas de múltiples formas (interpersonal, intrapersonal, social, emocional, etc.), se refieren, con matices (que precisaremos en el apartado 2), a la capacidad del sujeto para adaptarse a situaciones cambiantes que generan emociones, conflictos intra e interpersonales, que, a su vez, dan lugar a emociones, sentimientos, relaciones y estados de ánimo.

En las dos ultimas décadas al profundizarse en la multiplicidad y plasticidad de la inteligencia, se ha ampliado nuestra noción del talento y del concepto de superdotación, esto unido, al conocimiento de las necesidades de los sujetos de altas habilidades y a que la inteligencia puede entrenarse y potenciarse dentro de unos limites en cualquiera de sus acepciones, nos lleva a

la necesidad de plantearnos la intervención con los superdotados en el ámbito de la inteligencia emocional.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

Podemos afirmar que el concepto de Inteligencia Emocional surge como conclusión de la confluencia por una parte, de décadas de investigación sobre las habilidades emocionales y sociales y su aplicación terapéutica y educativa, y por otra, de la reformulación científica del concepto de inteligencia en el ámbito de la psicología. Esta relacionada con la inteligencia general pero utiliza otros mecanismos: las emociones.

El término de Inteligencia Emocional, fue utilizado por primera vez en 1990 por Peter Salovey de Harvard y John Mayer de la New Hampshire como la habilidad para controlar emociones y sentimientos propios y de los otros, discriminar entre ellos y usar esa información para guiar el pensamiento y las acciones. Comprende cualidades emocionales como empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, control de los impulsos, independencia, capacidad de adaptación, capacidad de resolver los problemas de forma interpersonal, habilidades sociales, persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto a los demás.

Su modelo de inteligencia emocional, Mayer y Salovey (1993), Mayer, Salovey y Caruso, (2000), tiene cuatro áreas: a) la percepción, valoración y expresión de la emoción; b) la facilidad emocional del pensamiento; c) el entendimiento, análisis y utilización de la información y estímulos emocionales; y d) la regulación de la emoción para promover un crecimiento intelectual. Permiten percibir y valorar la información, expresar las emociones y los sentimientos adecuadamente, utilizar las emociones y los sentimientos para facilitar el pensamiento, entender, expresar, acceder, regular y favorecer el crecimiento emocional e intelectual

En esta línea de investigación, se encuentra el trabajo de Schutte (1998) sobre las emociones en las interacciones de éstas con el pensamiento. Elaboro una escala para evaluar variables relacionadas con la inteligencia emocional como la atención y la claridad de los sentimientos, el humor, el optimismo, el control de los impulsos y la expresión de la emoción y de los sentimientos de forma adecuada. Para él, sentir y generar emoción y sentimientos facilitan el pensamiento.

Otro enfoque en el estudio de la inteligencia emocional es el de Goleman (1996). En este modelo se mezclan inteligencia y motivación, los

estados de conciencia y la actividad social. Define la inteligencia emocional como persistencia (motivación, componente de la superdotación en el modelo de los Tres Anillos de Renzulli y en tantos otros modelos), estrategias cognitivas (por ejemplo saber retrasar gratificaciones) carácter adecuado y bueno.

Daniel Goleman con su libro *Inteligencia Emocional* es el autor que más popularizó el término y en él se refiere a las siguientes habilidades: tener conciencia de sí mismo y de las propias emociones y su expresión, autoregulación, control de los impulsos y la ansiedad, diferenciación de las gratificaciones, regulación los propios estados de ánimo, motivación y perseveración a pesar de las frustraciones (optimismo), empatía y confianza en los demás y las habilidades sociales.

En su segundo libro en (1999), destaca particularmente las habilidades sociales referidas al manejo de las emociones en las relaciones, la interpretación de las situaciones y redes sociales, la interacción fluida, la persuasión, dirección, negociación y resolución de conflictos, la cooperación y el trabajo en equipo. Analiza con detenimiento las implicaciones de la inteligencia emocional en el mundo laboral y en la vida de las organizaciones. Distingue entre habilidades fuertes y débiles. Las fuertes referidas a las capacidades analíticas y la formación técnica, requerida en ocupaciones cualificadas, y las débiles referidas a las habilidades emocionales y sociales. Las habilidades de la inteligencia emocional las presenta jerarquizadas.

Weisinger (1998), destaca el aspecto interpersonal y el intrapersonal, ya que al ser la Inteligencia Emocional el uso inteligente de las emociones puede utilizarse para tanto ayudarse a uno mismo como para ayudar a los demás. Puede decirse que la aplicación de la inteligencia es infinita y permite el éxito personal, escolar y familiar.

Otros autores hacen referencia al mundo laboral, como Boccardo, Sasia y Fontenla y la definen como la habilidad de entender a otras personas, lo que les motiva, cómo trabajan y cómo trabajar cooperativamente con ellas.

Singh (2001), concibe la inteligencia emocional como la habilidad que permite percibir adecuadamente las propias emociones y la de los demás, mostrar control sobre las propias emociones y conductas en la diversidad de la vida diaria, establecer relaciones y comunicación mediante una honesta expresión de la emoción, seleccionar trabajos gratificantes evitando dudas y bajo rendimiento y equilibrar el mundo personal, laboral y de ocio

Para otros autores la inteligencia emocional es un subconjunto de la inteligencia social, que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propias, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones.

Ante la diversidad de teorías de la inteligencia que enfatizan, en especial, su papel adaptativo, de ha provocado un estado de confusión a la hora de utilizar indistintamente las nuevas concepciones de la inteligencia. En consecuencia, se hace necesario un análisis lo más exhaustivo y preciso posible. La inteligencia exitosa para Sternberg (2000) es la adaptación para desarrollar y seleccionar entornos donde cumplir los objetivos demandados en una sociedad y en una cultura y esta muy relacionada con su teoría triarquica. La Inteligencia práctica, sería la habilidad de adaptarse, ajustarse y seleccionar los entornos diarios, en ella tiene gran importancia el rol de la experiencia con lo que diferencia aquellos procesos utilizados por primera vez de los que ya han sido automatizados por haber sido utilizados con mayor frecuencia (Sternberg y Wagner (1986) y Sternberg (1985-1993).

La inteligencia social es un término ya usado por Thorndike en 1920 cuando describía la inteligencia por las habilidades de comprender y manejar las ideas (inteligencia abstracta) objetos concretos del entorno físico (inteligencia mecánica) y a las personas (inteligencia social). Marlowe (1986) defiende la multidimensionalidad de la inteligencia social que tendría cinco factores independientes de la inteligencia verbal y de la abstracta y serían actitudes: prosociales, destrezas sociales, destrezas empáticas, emocionalidad y ansiedad social

Cantor y Kihlstrom (1987) conciben la inteligencia social como el conocimiento que tiene la persona sobre el mundo social y representa el esfuerzo para resolver problemas diarios y conseguir los objetivos deseados.

Howard Gardner, con su modelo de "Inteligencias Múltiples" (1985) supuso un fundamento previo al desarrollo teórico que tendría lugar posteriormente. En este modelo Gardner establece la existencia de diversas de inteligencias: verbal, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpersonal, intrapersonal, natural y experiencial- moral. Como las inteligencias más directamente relacionados con la emocionalidad son la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, son a las que nos vamos a referir.

La Inteligencia Interpersonal para Gardner (1999) es aquella que se construye como una capacidad para sentir distinciones entre los demás, sentir los contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones, permite al individuo relacionarse con los demás de manera

socialmente adaptada, le permite comprender a quienes interactúan con él, a la vez que es la que permite que se produzca el desarrollo social con toda la gama de relaciones de esta naturaleza que se dan en su desarrollo. Incluye la capacidad de liderazgo, la capacidad de establecer relaciones y mantener amistades, la capacidad para solucionar conflictos y la capacidad para el análisis social

La inteligencia Intrapersonal nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la propia vida de un modo más eficaz. Supone capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar esos conocimientos para orientar nuestra conducta. Es la capacidad para captar aspectos internos de uno mismo, para acceder a la propia vida emocional y toda la gama de estados emocionales y sentimientos, identificarlos, nominarlos y recurrir a ellos como medio o recurso para orientar el propio comportamiento. Es la que permite comprenderse a sí mismo, conocerse mejor y actuar conforme a dicho conocimiento, favoreciendo a su vez el conocimiento de los demás.

ENTORNO Y SUPERDOTACIÓN

Junto a esta modificabilidad del concepto inteligencia se ha ido profundizando en la importancia del entorno en el campo de la superdotación para el desarrollo de las potencialidades, relativizándose el peso del concepto de inteligencia de los modelos clásicos y adquiriendo fuerza la consideración de la superdotación como un sistema relacional de características que interactúan entre sí y donde se destacan criterios externos como las normas del grupo de pertenencia, los modelos, pero también en la identidad propia, el autogobierno y el autocontrol, (Domínguez 2002a)

En los modelos psicosociales que estudian la superdotación, se resalta la importancia de factores ambientales y culturales en el desarrollo óptimo de las aptitudes intelectuales para la cristalización en superdotación y talento. Csikszentmihaly y Robinson (1986), Gagné (1995), Mönks (1993), Renzulli (1994) Tannenbaum (1986, 1997).

La conducta de una persona no puede entenderse fuera del grupo social al que pertenece, Domínguez (2002b). La visión del mundo que tienen las personas derivan del lenguaje, las creencias y las reglas sociales propias del sistema sociocultural al que pertenecen (Armon-Jones 1986) y si nos limitamos al entorno escolar conocemos que la incongruencia entre actuaciones y criterios, (véase valorar la inteligencia pero ridiculizar las preguntas que

formulan o los planteamientos diferentes para resolver los objetivos curriculares en la escuela), puede fomentar la aparición en los sujetos superdotados del desinterés hacia las tareas escolares, Colágeno Dettman, (1983); Fine y Pitts, (1980), resaltan que pueden tener un rendimiento escolar bajo no solo con discrepancias significativas entre su potencial y sus resultados, sino, incluso, un fracaso escolar en un baremo académico medio.

Creemos, por tanto, que si cada vez con mayor intensidad están surgiendo en los estudios psicológicos con mas fuerza enfoque de la inteligencia contextualizada en la vida cotidiana, si en diversos modelos de la superdotación, explicados en Pérez, Domínguez y Díaz (1998) el entorno es determinante en el desarrollo de la superdotación y los sujetos superdotados encuentran determinadas dificultades para desenvolverse en entornos a veces hostiles, y/o al menos inadecuados y no favorecedores, es imprescindible trabajar con ellos para dotarles de esas habilidades que son componentes esenciales de ciertas tipologías de inteligencias.

Es necesario insistir en que la contribución más evidente que el sistema educativo puede hacer al desarrollo de los niños es ayudarle a encontrar una parcela en la que sus facultades se desarrollen plenamente y en la que se sientan satisfechos consigo mismos y equilibrados e integrados en su entorno

Cuando nos encontramos con sujetos superdotados y especialmente con niñas y mujeres de alta capacidad, este objetivo aparece con una fuerza que nos obliga a no dejar pasar más tiempo e implicarnos en reclamar la necesidad de favorecer su desarrollo emocional como un componente más de su potencial.

EL SISTEMA EMOCIONAL.

Izard (1993) y otros autores consideran que el sistema emocional constituye el sistema motivacional primario de la conducta humana, siendo el sistema emocional el que organiza la personalidad, la conducta y las cogniciones. Cada emoción tiene funciones distintas en el modo en que organiza la percepción, la cognición, las acciones para la adaptación, el afrontamiento y los esfuerzos creativos. Además, las relaciones entre emoción y conducta se inician en las primeras etapas del desarrollo humano y permanecen estables a lo largo del tiempo, organizando, motivando y sosteniendo conjuntos particulares de conductas que contribuyen al desarrollo de la personalidad. Izard mantiene que las diferencias individuales en los umbrales de activación de la emoción y la frecuencia e intensidad con que se experimentan las emociones concretas, son los principales determinantes de los

rasgos específicos y de las dimensiones más generales de la personalidad, ya que el sistema emocional abarca tanto los estados afectivos de carácter transitorio, ligados a situaciones concretas, como los afectos o emociones organizados que caracterizan a un individuo a lo largo de su desarrollo, lo que diversos autores han conceptualizado como "personalidad". Pérez y Domínguez, (2000).

Las emociones pueden ser acontecimientos breves o mantenerse a lo largo del tiempo. Los aspectos temporales de los estados emocionales se relacionan con el funcionamiento social y la organización de la personalidad. Desde esta perspectiva, las emociones constituyen el núcleo alrededor del cual se organiza la personalidad. Malatesta y Culver (1991) señalaron que cuando las emociones se mantienen más allá de los acontecimientos originales que las desencadenaron se describen como "estados de ánimo", y cuando dichos estados de ánimo persisten durante largos periodos de tiempo y se manifiestan regularmente en el individuo, se consideran significativos para la personalidad.

Una definición que puede sintetizar los diferentes enfoques acerca de las emociones y los procesos que intervienen en las emociones, es la propuesta por Bisquerra (2000): Las emociones son reacciones a las informaciones que recibimos de nuestras relaciones con el entorno. La intensidad está en función de las evaluaciones subjetivas que realicemos sobre cómo la información recibida va a afectar a nuestro bienestar. En estas evaluaciones intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepciones del ambiente, etc.

La emoción y los estados de ánimo, según Geschwind (1987), se asocian frecuentemente a las estructuras del sistema límbico. Sin embargo, en los últimos años se ha reconocido que no sólo el sistema límbico está implicado en las emociones, sino también la corteza cerebral, especialmente el córtex del hemisferio derecho.

Aunque cogniciones y emociones están íntimamente relacionadas en diversas localizaciones del sistema nervioso, mantienen una especie de dicotomía entre ambas. A partir de los años 80, se mira más allá de la cognición como componente importante de la emoción. En 1991, Ellsworth señala que las emociones son el resultado del modo en que las personas interpretan o valoran su ambiente y, por tanto, serán tan diversas como diferentes sean las interpretaciones que se hagan del ambiente, destaca la posibilidad de que las emociones influyan en las interpretaciones o valoraciones futuras, es decir las emociones pueden afectar las interpretaciones de las personas sobre las nuevas situaciones a experimentar. Estas afirmaciones nos llevan a tener especiales

preocupaciones por la influencia en grupos de riesgo dentro de la población de superdotados.

APORTACIONES DE DABROWSKI

La teoría de desintegración positiva de Dabrowski es una teoría del desarrollo humano adecuada sobre todo para los superdotados. Dabrowski basó su teoría en su extensa experiencia clínica con niños adolescentes y adultos, superdotados intelectualmente y con mucha creatividad. Estudió las características afectivas asociadas con los superdotados: intensidad emocional, alta sensibilidad hacia los sentimientos de los demás, autoconciencia acentuada, sentimientos de ser distinto; idealismo y sentido de justicia; desarrollo temprano del locus de control interior; grandes expectativas: perfeccionismo; necesidad fuerte de consistencia entre los valores abstractos y las acciones personales; niveles avanzados de funcionamiento moral; temprana preocupación por la muerte; mucha energía y sensibilidad estética.

Conceptualizó el desarrollo a lo largo de un continuo, desde un comportamiento primitivo, instintivo, hasta la riqueza de un desarrollo rico y múltiple basado en la solidaridad y el altruismo.

Su teoría de desintegración positiva describe cinco niveles del desarrollo y cinco indicadores del potencial de desarrollo. Los cinco niveles no están relacionados con la edad; se basa en la fuerza personal y el esfuerzo para alcanzar un desarrollo múltiple, lo que él llama el rico territorio interior de los tres niveles más altos.

El nivel de desarrollo más bajo de los niveles que cita Dabrowski, (1964), es estrictamente interesado, basado en el poder, estatus social, riqueza, conquista, con una notable carencia de preocupación por los demás. El segundo nivel está marcado por la ambivalencia y la fuerte influencia de las fuerzas ambientales. La entrada del desarrollo multinivel es el nivel tres; el individuo entra en la vida de autoexamen y conciencia dolorosa de sus defectos morales. Las personas excepcionales que llegan al cuarto nivel viven sus vidas con valores de orden muy alto: autenticidad, autonomía, auto-control, responsabilidad, empatía y auto dirección consciente hacia una personalidad ideal. En el nivel cinco, se alcanza la personalidad ideal. La persona que evolucione hasta este nivel se convierte en una inspiración moral, ejemplificando paz y armonía interior, altruismo, amor universal y entrega a los demás. Son muy pocas las personas que alcanza este quinto nivel.

Uno de los niveles es el que suele prevalecer en cada persona y dominar la psique, pero cada nivel coexiste con frecuencia con vestigios de un nivel más bajo y con precursores de un nivel de desarrollo mayor. Esta coexistencia crea intensa fricción entre los criterios y las creencias opuestos de un nivel más bajo, que deben desintegrarse para que los niveles más altos ganen fuerza. La teoría de desintegración positiva debe su nombre a estos desajustes y ajustes, el desarrollo no es tranquilo ni equilibrado sino que está cargado de tensión y conflictos excepto en las personas que están en el nivel más primitivo del desarrollo, donde no tienen potencial para evolucionar.

Insiste que cada uno de los cinco niveles de desintegración positiva de desarrollo no es independiente puesto que cada persona puede tener características de los distintos niveles ya que no dependen de la edad cronológica sino del potencial de desarrollo. Para este autor el potencial de desarrollo está constituido por tres potenciales básicos: la herencia, las posibilidades que el medio otorga al individuo y el factor autónomo que representa la conciencia y autodirección que la persona presenta hacia su propio desarrollo, Dabrowski, Kawczak y Piechowski, (1970).

Basándose en la teoría Dabrowski, Piechowski, (1979,1995) y colaboradores elaboraron un cuestionario de seis preguntas sobre cuestiones emocionales y de conflictos vividos. Las respuestas son abiertas con espacio de un folio cada una con ellas sirve para identificar el nivel de desintegración positiva de cada sujeto. Las respuestas que deberán ser evaluadas por dos expertos de forma independiente y que en caso de desacuerdo deberán consensuar o recurrir a un tercer profesional para tener una única valoración de cada pregunta y un perfil de la persona.

Las cinco intensidades psicológicas 'overexcitabilities' que describimos a continuación son parte de cada personalidad, pueden tener efectos positivos o negativos, son uno de los componentes del "potencial de desarrollo". En la intensificación de experimentar, sentir, pensar e imaginar esta parte del potencial del futuro crecimiento. Estas fuerzas interiores proporcionan intensidad y conflicto, pero también el camino hacia el crecimiento interior y la transformación. Pérez, Domínguez, López y Alfaro (2000).

Intensidad psicomotriz, permite manifestar en respuestas psicomotoras algunas de las tensiones emocionales que la persona tiene como consecuencias de conflictos internos puede manifestarse en distintas conductas como hablar muy rápido, marcada excitación, actividad física intensa, dificultad para desconectar la mente a la hora de irse a dormir, marcada competitividad, acciones impulsivas, hábitos nerviosos como tics, adicción al trabajo, etc.

Intensidad sensorial, manifestada por una gran capacidad sensorial ante olores, sabores, texturas, sonidos; en un placer en la visualización de objetos bellos, ritmo de palabras, música, formas, colores, etc. Los conflictos emocionales internos podemos observarlos en determinados comportamientos: comer en exceso, comprar compulsivamente, querer ser centro de atención, fuerte reacción negativa hacia malos olores, ruidos excesivos, luces muy brillantes.

Intensidad intelectual, manifestada en una especie de hambre intelectual que necesita ser saciada preguntando y cuestionándose sobre gran cantidad de temas teóricos y complejos manifestada por intensa actividad de la mente, curiosidad, concentración, capacidad de realizar un esfuerzo intelectual sostenido, avidez lectora, observación aguda, memoria visual detallada, predisposición a la resolución de problemas, preguntas de comprobación, búsqueda de la verdad y entendimiento, formación de nuevos conceptos, tenacidad en la resolución de problemas, pensamiento lógico, reflexivo y crítico, pensamiento moral, introspección.

Intensidad imaginativa, supone una imaginación espontánea como expresión de tensión emocional una capacidad para vivir en un mundo de fantasía: imaginación animista, mezcla de verdad y de ficción, sueños elaborados, ilusiones que se manifiesta en juegos libre de la imaginación, frecuente uso de imágenes y metáforas, facilidad de invención y fantasía, percepción poética y dramática, pensamiento animista y mágico, creación de mundos propios, poca tolerancia al aburrimiento, miedo a lo desconocido, sueños, pesadillas.

Intensidad emocional, la capacidad de la persona para experimentar relaciones emocionales y sentimientos: puede manifestarse por la identificación y empatía con los sentimientos de otros o también como dependencia a personas, animales y objetos, intensificación de sentimientos y emociones positivos y/o sentimientos negativos, emociones en los extremos, emociones y sentimientos complejos, Fuertes expresiones psicósomáticas: estomago tenso, palpitaciones, manos sudorosas, rubor, etc. fuertes expresiones afectivas: inhibición (timidez); entusiasmo, euforia, orgullo, éxtasis, gran memoria afectiva, vergüenza, miedos y ansiedad, sentimientos de culpa, etc.

En diferentes medidas, estas cinco dimensiones dan al talento su poder, se puede pensar en ellas como canales a través de los cuales percibimos y captamos los estímulos exteriores: colores, texturas, experiencias, etc. La más importante en la teoría de Dabrowski es la emocional, considerada generalmente más fuerte que la intelectual.

La intensidad psicológica en niños muy capaces intelectualmente descrita por Dabrowski y Piechowski (1.977), es intrínseca a su alta dotación intelectual y no necesariamente tiene que ser un indicador de algún tipo de desajuste psicológico. La intensidad de emociones y sentimientos ha sido citada frecuentemente en la literatura como una característica de niños con inteligencia superior. (Silverman, 1.983; Webb, 1.994; Kearney y Kearney, 1.995).

Las cinco intensidades o sobreexcitabilidades son objeto de investigaciones como posibles indicadores de las altas habilidades. Desde 1979 se está trabajando en un instrumento basado en la teoría de Dabrowski, el OEQ, que ha ido evolucionando hasta el cuestionario confeccionado por Falk, Mille, Silverman y Piechowski en 1999, el OEQ-II, que consta de cincuenta afirmaciones que la persona debe responder sin tiempo, en una escala tipo Likert, según corresponda a su manera real de comportarse. Esta escala ha sido investigada en Castellano como prueba de diagnóstico en la tesis doctoral de Raquel Pardo en la Universidad Complutense en el 2002.

CONCEPTOS A TENER ENCUENTA EN LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN.

Es importante volver a destacar la importancia de mantener como objetivo educativo el diseñar estrategias cognitivas emocionales y sociales, seleccionar y aplicar programas de intervención, buscar diversos procedimientos para favorecer la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales, por la importancia de una formación integral, porque el rendimiento académico está íntimamente relacionado con los aspectos emocionales, manteniendo relaciones de dependencia e influencia mutua y por las propias necesidades y características de los sujetos de Altas Habilidades

Al seleccionar actuaciones en las tutorías, programas de intervención, o cualquier otra intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional, debemos prever la creación de un clima y una motivación adecuada y comprobar que se dan las siguientes condiciones: que se considere el sentir y comunicar como ideal personal, educativo y social; que este fundamentada la actuación en una teoría contrastada; que las actividades sean personal y socioculturalmente relevantes y motivantes; que puedan trabajarse diversos tipos de inteligencias y capacidades; que enseñen diversos tipos de estrategias, sobre todo metacognitivas; que faciliten entrenamiento explícito e implícito; que tengan sensibilidad hacia las diferencias individuales, culturales, de edad y de género; que abarquen los componentes de las emociones en sus diversas dimensiones; que favorezcan el transfer; que faciliten la solución de problemas

cotidianos y de situaciones nuevas; que consideren los fallos o errores como posibilidades de aprendizaje emocional; que promuevan la interacción entre alumnos; que no creen falsas expectativas; que permitan la evaluación (de expertos, padres e iguales) y casi más importante la propia autoevaluación por parte del superdotado; y que abarque las distintas características de las emociones: conductuales, cognitivas y motivacionales.

Las emociones tienen un componente conductual expresivo en conductas motoras, gestos faciales o expresiones verbales, cada emoción conlleva una u otra expresión (que estudios antropológicos nos indican que no siempre son universales). En este componente las normas de cada cultura, de cada edad y género, juegan un importante papel ya que las regulan y lo hacen diferencialmente. Su éxito y ajuste social depende de los factores situacionales que las rodeen.

Las cogniciones de la persona (creencias, razonamientos, esquemas de conocimiento, atribuciones etc, juegan un papel preponderante en la elicitación y mantenimiento de las emociones y en el impacto emocional que se manifiesta en su comportamiento.

La cognición es la capacidad para utilizar el pensamiento de forma eficaz y constructiva. Incluye los procesos mentales de comprensión, razonamiento, abstracción, resolución de problemas, aprendizaje de la experiencia y adaptación al entorno. Especialmente relevante es la metacognición o capacidad para pensar en la propia cognición y controlarla. En el marco de la inteligencia afectiva, la competencia cognitiva se caracteriza por una orientación prosocial, pues el conocimiento y la habilidad que se poseen tienden a reforzar los lazos interpersonales, y la convivencia.

Es importante destacar la función cognitiva del cerebro sobre las emociones. El cerebro ejerce una función de valoración cognitiva siguiendo el siguiente proceso: la mente asigna la denominación al sentimiento o estado de ánimo que sigue a la emoción de la que es consecuencia directa, el lenguaje propio interpreta el estado emocional, en algunos casos se producen distorsiones cognitivas, (pensamientos irracionales que aumentan las respuestas psicofisiológicas y conductuales), los pensamientos evalúan las emociones (función del neocórtex), los pensamientos evaluadores de las emociones están mediatizados o determinados por las creencias, expectativas, atribuciones, valores, percepciones, esquemas de conocimiento, experiencias, estilo cognitivo, capacidad intelectual y lingüística del individuo.

Los pensamientos constituyen el medio por el cual conversamos con nosotros mismos, es nuestro lenguaje interno con el que interpretamos los

acontecimientos. En función del pensamiento con que interpretemos la realidad, aparecerán uno u otro tipo de estados afectivos, de esta forma pensamientos irracionales darán lugar a estados emocionales negativos. No obstante no hay acuerdo entre los autores acerca de si el pensamiento precede a la emoción como sería el caso de las emociones desencadenadas por recuerdos o es la emoción la que desencadena pensamientos.

La habilidad de motivarnos, el optimismo, es uno de los requisitos imprescindibles para la consecución de metas relevantes y tareas complejas, y se relaciona con un amplio elenco de conceptos psicológicos que usamos habitualmente: control de impulsos, inhibición de pensamientos negativos, estilo atributivo, nivel de expectativas, autoestima, la empatía, la toma de conciencia y el control y expresión de las propias emociones.

Acabamos de enumerar en este apartado la importancia de la selección y los amplios requisitos que debemos de considerar antes de elegir un programa. Con la intención de presentar algunos de los que se pueden aplicar en la diversidad del aula y sin entrar a recomendarlos, pues insistimos que es función del profesional que lo va a aplicar y que es quien conoce a las personas y los contextos para las que los selecciona, a modo de ejemplo y sin ningún animo de selección citamos los siguientes:

Programas de educación emocional en el aula
-DSA. Programa de desarrollo afectivo. (De la Cruz y Mazaira, 1997).
-El currículum de Self Science: The subject is me. Santa Mónica: Goodyear Publishing Co. 1978.
-El Programa de Educación Emocional (Vernon, 1989).
-La Educación Emocional (Bisquerria, 2000).
-Programa de aprendizaje estructurado (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989).
-Programa de educación emocional (Díez de Ulzurrun y Martí, 1998).
-Programa de Educación Emocional (Traveset, 1999).
-Programa de Educación Social Afectiva (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1996).
-Programa (DIE) ,desarrollando la inteligencia emocional (Vallés y Vallés, 1998).
-Programa Desconóctete a ti mismo (Güell y Muñoz, 2000).
-Programa PIECAP. Programa Instruccional-emotivo para el crecimiento y autorrealización personal "Aprendiendo a realizarse" (Hernández y Aciego 1992).
-Programa PIELLE (Hernández y García 1992).
-Programa S.I.C.L.E, Siendo inteligentes con las emociones (Vallés, 1999).
-Programa Vivir con otros. Arón y Milicic (1996).
-Programa de Metalenguaje-2 (Vallés, 1998).
-Aprendizaje Estructurado (Goldstein y otros, 1989).
-Programa PEHIS, Enseñanza de habilidades de interacción Social, (Monjas 1993).

Programas de orientación para padres.

- La Inteligencia Emocional de los Hijos; Cómo desarrollarla (Valles, 2000).
- La Inteligencia Emocional de los niños: Guía para padres y maestros (Shapiro, 1997).
- Educar Hijos Inteligentes. Superdotación, familia y escuela. (Pérez, Domínguez, López y Alfaro, 2000).

CONCLUSIONES

La educación de la inteligencia emocional cubre diversas necesidades de las personas de Altas Habilidades. Independientemente del modelo de sobredotación en que se base nuestra formación y nuestra práctica, sabemos que necesitan por sus características afectivas y de personalidad, encontrarse, aceptarse, quererse, valorarse así mismos, comunicarse con los demás en plan de igualdad y de no-ocultación o marginación. Como la sociedad actual no se lo pone demasiado fácil, los profesionales cercanos a ellos debemos diseñar estrategias, tutotizar, monitorizar o buscar programas que nos faciliten la intervención en su inteligencia emocional.

Las actuaciones programadas, las tutorías, las monitorizaciones, o los programas de intervención en inteligencia emocional seleccionados (según los criterios dados en el apartado 6, deben de plantearse al menos los siguientes objetivos específicos: mejorar la autoestima social para lograr unas relaciones sociales satisfactorias; desarrollar la conciencia moral; ayudar a afrontar de forma hábil la solución de problemas sociales mediante el aprendizaje de estrategias cognitivas; desarrollar actitudes y estrategias de cooperación y ayuda en la relación interpersonal; sensibilizar ante los sentimientos propios y ajenos; llevarles al aprendizaje de la asertividad como valor propio y como alternativa a la agresividad y/o timidez y/o ocultamiento; favorecer que se sientan a gusto consigo mismo, con sus capacidades y las cosas adecuadas que hacen; que se favorezca la aceptación de las dificultades personales e intentar solucionarlas; que les ayude a estar satisfecho de lo que se piensa, hacen o sienten; que admita sus intensidades y altas capacidades como riqueza personal y social; que les ayude a sentirse y ser un miembro importante de su equipo, clase, y familia; y a estimular el aprendizaje del liderazgo social y del respeto y aceptación de la diversidad como valor personal y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Bisquerra, R (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.

Cantor, N.& Kihlstrom, J.F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, NJ : Cambridge University Press.

Colangelo, N. y Deltman, D. F. (1983). A review of research on parents and families of gifted children. *Exc. Children*, 50, 20-27.

Csikszentmihalyi, M. y Robinson, R. E. (1986). Culture, time and the development of talent. En: R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.

Dabrowski, K. (1964). *Spoleczno-wychowawcza psychiatria dziecięca. Social-educational child psychiatry*. Warsaw: Panstwowy Zaklad Wydawnictw Szkolnych.

Dabrowski, K. y Piechowski, M. M. (1977). *Theory of levels of emotional development*. Nueva York: Dabor Science.

Dabrowski, K., Kawezak, A. y Piechowski, M. M. (1970). *Mental growth through positive disintegration*. London: Gryf.

Domínguez, P. (2002a). Sobredotación Mujer y Sociedad. En *Fáisca. Revista de Altas Capacidades*, 9, 3-34.

Domínguez, P. (2002b). *La Mujer y el Concepto de superdotación*. En L. Perez, P. Domínguez, E. Alfaro. Actas del seminario: Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad. . Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.

Domínguez, P., Pérez, L., Alfaro, E., y Reyzábal, V. (2003). *Mujer y Sobredotación: intervención escolar*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.

Ellsworth, P. C. (1991). Some implications of cognitive appraisal theories of emotion. En K. T. Strongman. *International Review of Studies on Emotion*, 1. Chichester: John Wiley.

Falk, F., Miller, N., Silverman, L. y Piechowski, M. M. (1999). OEQ-II: overexcitability Questionnaire-II. Denver: Gifted Development Center.

Fine, M.J. & Pitts, R. (1980). Intervention with underachieving gifted children: rationale strategies. *Gifted Child Quarterly* 24 (2), 51-55.

Gadner, H. (1985). *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.

Gadner, H. (1999). *Intelligence reframed. multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Gagné, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. En K. Heller, F. Mönks y H. Passow (Eds.). *Research and Development of Giftedness and Talent*. New York: Pergamon.

Geschwind, N. (1987). Especializaciones del cerebro humano. En D. H. Hubel y otros. *El cerebro*. Barcelona: Prensa científica.

Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*, Madrid, Ed. Kairós

Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*, Barcelona, Ed. Kairós.

Izard, C. E. (1993). Organizational and motivational functions of discrete emotions. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.). *Handbook of emotions*. New York: The Guilford Press.

Kearney, K.J., y Kearney, C.Y. (1995). *Accidental Genius*. Murfreesboro. T. Woodshed Press.

Malatesta-Magai, C. Z. y Culver, L. C. (1991). Identificación de emociones, estados de ánimo, y personalidad vía datos de diario. En K. T. Strongman. *International Review of Studies on Emotion*, 1. Chichester: John Wiley.

Marlowe, H.A., Jr. (1986). Social intelligence: evidencia para la multidimensionalidad y la independencia del constructo. *Journal of educational psychology*, 78 (1), 52-58.

Mayer, J.D. & Salovey, P. & Caruso (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp396-420). Cambridge: Cambridge University Press.

- Mayer, J.D., Salovey, (1993).** The Intelligence of emotional intelligence. *The Intelligence*, 17, 433-442.
- Mönks, F. J. (1993).** Developmental Theories and Giftedness. En K. Heller, F. Mönks y H. Passow (Eds.). *Research and Development of Giftedness and Talent*. Nueva York: Pergamon.
- Pérez, L., y Domínguez, P. (2000).** *Superdotación y Adolescencia. Característica y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- Pérez, L., Domínguez, P., López, C. y Alfaro, E. (2000).** *Educar hijos muy inteligentes*. Madrid: Editorial CCS.
- Pérez, L., Domínguez, P. y Díaz, O. (1998).** *El desarrollo de los más capaces. Guía para educadores*. Madrid: MEC.
- Piechowski, M. M. (1979).** *Developmental potential*. En N. Colangelo y R. T. Zaffran (Eds), *New voices in counseling the gifted*, Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 25-57.
- Piechowski, M. M. (1995).** OE origins. *The Dabrowski Newsletter*, 1 (4), 2-4.
- Renzulli, J. S. (1984).** The triad/Revolving door system: a research based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28, 163-171.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990).** Emotional intelligence. *Imagination cognition and personality*, 9, 185-211.
- Schutte, N.S., Malouff J.M., Hall L.E. y otros. (1998).** Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25 (2), 167-177.
- Silverman, L. K. (1983).** *Different worlds at the extremes*. Colorado: Gifted Development Center.
- Silverman, L. K. (1995).** Highly gifted children. En J. Genshaft, M. Bireley y C. L. Hollinger (Eds), *Serving gifted and talented students: A resource for school personnel*. Austin, TX: Pro-Ed, 217-240.

Silverman, L. K. (2002). Gifted children with learning disabilities. En N. Colageno & G.A. Davis (eds): *The Handbook of Gifted Education*. (3ª edición).

Singh, D. (2001). *Emotional intelligence at work. A professional guide*. New Delhi: Response Books.

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ*. Nueva York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1986): A Triarchic theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press.

STERNBERG, R. (1993). The concept of "giftedness": a pentagonal implicit theory. En G.R. Bock & K.Ackril (Eds.), *The origins and development of high ability*. Chichester: John Wiley & Sons.

Sternberg, R. (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg R. J., Wagner, R. K. (1986). *Practical Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. J. (1997). The Meaning and Making of Giftedness. En N. Colangelo y A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.

Terrasier, G. J. (1985). Disincronía: Desarrollo Irregular, en: J. Freeman (Ed.), *Los Niños Superdotados. Aspectos Psicológicos y Pedagógicos*. Madrid: Santillana.

Webb, J. T. (1994). *Nurturing Social Emotional Development of Gifted Children*. Office of Educational Research and Improvement. Washington, DC: ERIC Digest E527.

Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work. The untapped edge for success*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.