



VOL. 2, Nº 3 (Enero-Abril, 2020)

ISSN: 2659-4900

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

John D. Mayer. Universidad de New Hampshire.

Donna M. Perkins. Universidad de New Hampshire.

David R. Caruso. Universidad de Yale.

Peter Salovey. Universidad de Yale.

Título original: " Emotional Intelligence and Giftedness", *Roeper Review*/131 Abril, 2001.

Traducción de Inmaculada Romera Píñar y Antonio Morales Toro.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

“ . . . Me enteré de que mi amigo había muerto. Alguien me lo contó cuando llegué a clase. Al principio fue extraño (y esto va a sonar raro)... Era como si me invadiera un enorme nudo de emociones difícil de definir. Estaba sintiendo algo, pero no podía entender qué era. Mis profesores eran amables, siempre y cuando no hubiera que lidiar con asuntos desagradables. Mi fuerza proviene, sobre todo, de mis amigos. De mis amigos aprendí a manejar mejor mis emociones, sobre todo que de aquellos que habían perdido a más personas que yo. También me ayudaron a entender qué emociones estaba experimentando.”¹

El relato anterior describe la reacción emocional de un estudiante con un alto nivel de competencia en inteligencia emocional. Este artículo examina la naturaleza de la inteligencia emocional y la compara con el concepto de superdotación emocional. Sugiere que la superdotación emocional podría detectarse tomando en consideración las puntuaciones más altas obtenidas en alguna prueba o test de inteligencia emocional, y describe una de estas pruebas, la Escala de Inteligencia Emocional Multifactorial (MEIS). Presentamos asimismo los resultados de un estudio piloto en el que se administró a once estudiantes la versión adolescente de la Escala de Inteligencia Emocional Multifactorial (MEIS-A). Los datos resultantes se utilizaron para obtener información sobre cómo diferentes personas, con distintos estándares de inteligencia emocional, se enfrentan a situaciones sociales complicadas.

CONCEPCIONES EN TORNO A LA SUPERDOTACIÓN, LA SUPERDOTACIÓN EMOCIONAL Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Por superdotación solemos entender un conjunto de conceptos interrelacionados, como puede comprobarse en la Tabla 1. En ella hemos resumido siete teorías en torno a la superdotación, en la que pueden percibirse los elementos que comparten así como sus diferencias. La mayoría de los teóricos definen la superdotación como una capacidad intelectual o de desempeño especialmente elevada en una u otra área (p.ej. Gagne, 1995; Marland, 1972; Morelock, 1995; Renzulli, 1978; Sternberg y Davidson, 1985). La creatividad y la capacidad de innovación también se consideran rasgos distintivos (Renzulli, 1978; Sternberg & Davidson, 1985). Algunas teorías plantean, además, que una energía mental elevada o una alta excitabilidad contribuyen a la superdotación. Esta excitabilidad mejora los rendimientos y

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

aumenta el compromiso en un área de trabajo o tarea concreta en las personas que la poseen. (p. ej., Morelock, 1995; Piechowski, 1986; Renzulli, 1978). Por último, existen otras teorías que se ocupan principalmente de la productividad y los resultados de la creatividad (p. ej., Sternberg y Zhang, 1995).

Las áreas en las que la superdotación puede manifestarse son enormemente variadas, como puede comprobarse en la Tabla 1. Por ejemplo, Marland (1972, p. 10) enumera la inteligencia general, la aptitud académica, la creatividad, la capacidad de liderazgo, las artes visuales e interpretativas y la capacidad psicomotora (vid. Cohn, 1981, quien incluyó también las habilidades sociales). Aunque no la hayamos incluido en nuestra tabla, porque se trata de una teoría general sobre la inteligencia más que sobre la superdotación, las diferentes inteligencias de las que habla Gardner (1983/1993) puede ser igualmente consideradas áreas de talento (vid. Scarr, 1989) en ámbitos tales como la música y el movimiento corporal, así como las habilidades intrapersonales e interpersonales. Además, algunos consideran que la superdotación puede percibirse asimismo en el área de la moralidad (p.ej., Colby y Damon, 1999).

Pocos de los elementos expuestos en la Tabla 1 se refieren específicamente a personas superdotadas en el área de las emociones. Por lo general, la literatura psico-educativa no suele aludir a la superdotación emocional como un área específica. No obstante, una excepción importante a lo anterior la encontramos en la obra de Piechowski y Dabrowski (Piechowski, 1986, pp. 195-196; Dabrowski y Piechowski, 1977, p. 116, 164), los cuales aludieron a una superdotación emocional que implicaría una elevada capacidad de empatía, de sentido de la justicia y de sensibilidad moral, entre otros rasgos. También señalaron que la superdotación emocional conlleva la capacidad de ser consciente de los sentimientos, de diferenciarlos y de crear mejores y más profundas relaciones con los demás.

CONCEPTOS DE SUPERDOTACIÓN		
Teoría	Rasgos distintivos de Superdotación	Áreas de Expresión de la Superdotación

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

<p>Gagne (1995, p. 106). Modelo diferenciador</p>	<p>Dominios de Aptitud (p. ej. en la esfera intelectual, la creativa, la socio-afectiva...)</p>	<p>Intelectual (p. ej. razonamiento, verbal, espacial, razonamiento matemático), Creativa (p. ej. originalidad, ingenio), Socio-afectiva (p.ej. liderazgo, empatía), Capacidad Sensomotora (p. ej. fuerza, resistencia)</p>
<p>Renzulli (1978, p. 184). Modelo de los Tres Anillos</p>	<p>Habilidad superior a la media (p. ej. inteligencia). Compromiso con la tarea (p. ej. determinación o diligencia). Creatividad (p. ej. originalidad e ingenio constructivo).</p>	<p>Matemáticas, Artes Visuales, Ciencias Físicas, Filosofía, Ciencias Sociales, Derecho, Religión, Lenguaje, Música, Ciencias Biológicas, Danza, Teatro...</p>
<p>Piechowski (1986, p. 192). Potencial de Desarrollo (de Dabrowski)</p>	<p>Formas de expresión de la Sobreexcitabilidad Psíquica (p. ej. exceso de energía psicomotora, curiosidad intelectual, intensidad emocional y emociones extremas)</p>	<p>Psicomotora (p. ej. exceso de energía, tensión emocional psicomotora), Sensual (p. ej. placer sensorial, expresión de tensión emocional), Intelectual (p. ej. indagar cuestiones, resolver problemas, etc.) Imaginación (p. ej. Imaginación sin filtros o como expresión de tensión emocional), Emocional (p. ej. expresión somática, sentimientos intensos...)</p>
<p>Marland (1972, p. 10) Dpto. de Educación de EE.UU.</p>	<p>Demostrar Éxito y/o Capacidad Potencial</p>	<p>Inteligencia General, Aptitudes Académicas Especiales, Pensamiento Creativo o Productivo, Liderazgo, Artes</p>

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

		Visuales/Escénicas, Habilidad Psicomotora
Sternberg y Zhang (1995, p. 89, 92). Teoría Pentagonal	<p>Criterio de Excelencia (p. ej. superior)</p> <p>Criterio de Rareza (p. ej. poco usual)</p> <p>Criterio de Productividad (p. ej. que conduce a la productividad)</p> <p>Criterio de Demostrabilidad (p. ej. demostrado en una prueba de rendimiento válida)</p> <p>Criterio de Valor</p>	<p>Creatividad, Inteligencia, Habilidades Sociales, Motivación, Éxito. <i>Nota: estas son áreas de superdotación encuestadas por los autores; no representan una teoría formal.</i></p>
Sternberg y Davidson (1985, p. 42). Teoría Triárquica de la Inteligencia	<p>Funcionamiento cognitivo (p.ej. verbal, cuantitativo, inteligencia memorística)</p> <p>Adaptabilidad al contexto (p. ej., adaptación y adecuación al entorno)</p> <p>Procesamiento de la experiencia (p. ej. lidiar con la novedad y automatizar el procesamiento de información)</p>	<p>Intelectual (p. ej. verbal, cuantitativo, espacial, de la memoria)</p> <p>Artística (p.ej. pintura, talento musical, drama, baile)</p> <p>Validación (social)/aceptación (adaptación, selección y adecuación al entorno físico e interpersonal)</p> <p>Física (p. ej. deportes, supervivencia física en terreno dificultoso)</p>
Morelock (1995, p. 8) <i>Columbus Group</i>	<p>Habilidades cognitivas avanzadas (p. ej. habilidad intelectual)</p> <p>Intensidad Agudizada (p.ej., ver Dabrowski, 0000)</p> <p>Consciencia interna cualitativamente mejorada (p. ej.</p>	<p>“Talento”</p> <p>“Multi-potencialidad en varios niveles de productividad o dominios específicos”</p>

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

	enlace e interacción emocional e interactiva)	
--	---	--

Tabla 1.

La respuesta correcta a tales preguntas se puede determinar estableciendo un consenso a partir de las diferentes respuestas obtenidas y, posteriormente, evaluando el acuerdo o desacuerdo de un individuo concreto con ese consenso. Se podrán tener en cuenta, además, otros criterios para determinar qué es una respuesta correcta, tales como la opinión de expertos o determinados criterios específicos. Los criterios de experto requieren de la participación de especialistas en emociones -psicólogos clínicos, por ejemplo-, que previamente hayan establecido un modelo de respuesta correcta. Los criterios específicos -usados solo en tareas en la que se juzgan sentimientos unipersonales- implican tener a un sujeto específico que relate sus sentimientos en un momento particular, estableciendo así un criterio específico. (vid. Mayer y Geher, 1996; Mayer, Caruso y Salovey, 1999).

Para que una característica mental pueda conceptualizarse como un factor de la inteligencia estándar, esta característica debe poder ser concebida como una habilidad analizable según una serie de criterios correlacionales. A su vez, debe ser independiente de otros factores y debe poder desarrollarse con la edad. Los ítems establecidos en el MEIS y el MEIS-A muestran que la inteligencia emocional puede ser estudiada como una habilidad.

El MEIS y el MEIS-A fueron diseñados para presentar un correlato válido al modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997). Por ejemplo, la Rama 1, Percepción Emocional, se mide por el grado en que los participantes pueden identificar las emociones en las caras, la música, diseños abstractos e historias. En la sub-prueba Historias, los examinandos leen una serie de historias breves y evalúan las experiencias emocionales de los personajes. El participante califica siete emociones en una escala de cinco puntos (de “no presente en absoluto” a “claramente presente”):

Esta es la historia de una niña de 11 años. “No tengo ganas de ensayar con el violín. Mi padre me dijo que debía hacerlo, pero luego me pidió que hiciera otra cosa. Me pareció bien, porque no me gusta nada ensayar. Haré la otra tarea que me pidió mi padre me pidió y así podré retrasar el ensayo. Mi hermano toca el piano, pero mis padres no lo obligan a ensayar tanto como a mí.”

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

NO PRESENTE EN ABSOLUTO				CLARAMENTE PRESENTE			CALIFICA CADA EMOCIÓN
Enfadado/a	1	2	3	4	5		
Feliz	1	2	3	4	5		
Atemorizado/a	1	2	3	4	5		
Sorprendido/a	1	2	3	4	5		
Triste	1	2	3	4	5		
Celoso/a	1	2	3	4	5		
Avergonzado/a	1	2	3	4	5		

De acuerdo con el método de puntuación por consenso, en relación a la historia de esta niña, si un participante responde 3 en la escala de enfado y dos tercios -o 67- de la muestra consensuada contesta lo mismo, el participante recibirá una puntuación de 67 por la respuesta. Por otro lado, si el participante responde 5 en la escala de enfado y sólo uno de cada veinte - 05 - de la muestra de consensuada lo hizo también, el participante recibirá una puntuación de sólo 05. Las puntuaciones de consenso se asocian relativamente bien y, de hecho, parecen algo superiores, a los criterios de los expertos y los criterios específicos, debido a que las puntuaciones de consenso son más fiables y se correlacionan mejor con los criterios deseados (Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Por esta razón se emplearon las puntuaciones de consenso en el siguiente estudio.

La Rama 2 alude a la habilidad para acceder y hacer uso de las emociones con el fin de perfeccionar pensamientos. Esto se calcula mediante tareas de sinestesia (por ejemplo, comparar una emoción con un sabor, olor u otra sensación) a fin de valorar la capacidad emocional, además de otras actividades, tales como identificar que emoción les sería de más ayuda para resolver una tarea mental. En la Sinestesia, el examinado crea una emoción suave para compararla después con otra sensación, como por ejemplo, cómo de fría o caliente es, o cuán azul o amarillo es un sentimiento. Los participantes valoran los sentimientos en una serie de escalas por separado. Por ejemplo:

“Imagina algo que puede ocurrirte en el futuro y que te haría un relativamente feliz. Imagina esa felicidad hasta sentirla moderadamente, sin exagerarla: imagina lo suficiente para sentirte un poco feliz. Piensa en cómo te sentirías marcando las casilla apropiada para cada término”.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

Cálido	1	2	3	4	5	Frío
Brillante	1	2	3	4	5	Tenue

Se espera que esta tarea evalúe la capacidad de revivir experiencias, cuando este recuerdo pueda resultar de alguna utilidad, y de relacionar sentimientos con otras sensaciones mentales.

La Rama 3 -Comprensión Emocional- mide el conocimiento emocional y el razonamiento. En la tarea Correlación de esta rama, se le muestra una emoción compleja a la persona examinada, y se pregunta en cuál de los distintos grupos de una o dos emociones simples encajaría mejor. Por ejemplo, ¿está el optimismo más cerca de la combinación “calma y alegría”, o de la de “anticipación y felicidad”? El examinado escoge la mejor respuesta. En este ejemplo, sería probablemente identificada por consenso como la segunda de estas alternativas.

Finalmente, la habilidad de regular las emociones es evaluada por la rama 4. En esta, se debe leer una corta viñeta en donde alguien se enfrenta un problema emocional, seguido de una descripción de varias acciones que el sujeto examinado podría usar para ayudar a esa persona. Por ejemplo, en el MEIS-A, se cuenta la siguiente historia:

“Va a haber una fiesta en unas semanas, y muchos niños han sido invitados. Va a ser una pasada y estás deseando ir. Llamas a un amigo y le preguntas que si quiere ir contigo a la fiesta. Tu amigo no dice nada durante unos segundos, y de repente suelta que no va a ir. Cuando le preguntas por qué, te responde que no ha sido invitado. ¿Qué haces?”

El participante debe, entonces, escoger entre diferentes alternativas, dos de las cuales se muestran a continuación:

“Se trata de una situación muy difícil. Obviamente, debe tratarse de un error, así que lo mejor es que no me entrometa en este problema. No hay mucho que pueda decir, por tanto voy a cambiar de tema”.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

Muy efectiva		Nada efectiva				
Rodea el número que corresponda	1	2	3	4	5	

“Estas cosas han ocurrido siempre. No es mi problema. La preguntaría le apetece salir y pasar el rato”.

Muy efectiva		Nada efectiva				
Rodea el número que corresponda	1	2	3	4	5	

La veracidad factorial (o estructural) del MEIS o el MEIS-A resulta prometedora. Un análisis factorial de la escala, basado en 500 escolares, indicó que el test medía cuatro áreas de inteligencia emocional similar al modelo de las cuatro ramas. Como todas las ramas estaban positivamente interconectadas, también se podía hablar de una puntuación de inteligencia emocional que las englobara (Mayer, Caruso y Salovey, 1999).

La fiabilidad del coeficiente alfa del MEIS a escala completa es de $\alpha=.96$, (Mayer, Caruso y Salovey, 1997) y la fiabilidad del MEIS-A es de $\alpha=.94$ (Caruso, Van Buren, Mayer y Salovey, 2000). En un estudio independiente, se reflejó que la fiabilidad del MEIS reportada era de $\alpha=.90$ (Ciarrocchi, Chan y Caputi, 2000).

Con respecto a la validez discriminante, la inteligencia emocional parece moderadamente relacionada, aunque con distinto significado, con la inteligencia general, siendo el rango de correlación de un 5% a un 30%, dependiendo de la medida específica de la inteligencia general utilizada (ver Ciarrocchi et al., 2000; Mayer et al., 1999). Esto significa que alrededor de un 10% de la desviación de un individuo respecto a la media de debe a la variación en la inteligencia general. De esa manera, la inteligencia emocional parece ser un miembro más de la familia de las inteligencias en la medida en que se la estime lo suficientemente diferente como para estudiarla por separado. En cuanto a la veracidad predictiva, las pruebas muestran que la misma está mediatizada, levemente, por la tendencia

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

al consumo de drogas y a la violencia (Mayer, Caruso y Formica, 2000; Rubin, 1999; Trinidad y Johnson, 2000).

En consecuencia, considerando su validez de contenido, factorial, discriminatoria y predictiva, el MEIS y el MEIS-A parecen pruebas prometedoras como para medir la inteligencia emocional. Como se ha mencionado, otro aspecto central de la inteligencia es que aumenta con la edad, al menos hasta el comienzo de la edad adulta. Los adultos jóvenes (sobre todo entre 18 y 21 años de edad) superaron a aquellos otros u n poco más jóvenes (entre 13 a 16 años) en la resolución de los problemas de la prueba MEIS. En su conjunto, estos hallazgos proporcionan una buena evidencia inicial de que la inteligencia emocional es un tipo inteligencia estándar (Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Una versión revisada del MEIS, el MSCEIT, se encuentra actualmente en desarrollo. Los resultados con el MSCEIT replican y extienden los encontrados con el MEIS (Mayer, Salovey y Caruso, 2000b).

Aunque el MEIS y el MEIS-A han sido puestos a prueba en numerosos estudios (Ciarrochi, et al., 2000; Mayer, Caruso y Salovey, 1999), todavía no se han aplicado a una investigación que tome por objeto a las personas superdotadas. En este estudio piloto se examina el grado de aptitud en inteligencia emocional de un grupo de adolescentes enfrentados a situaciones sociales conflictivas.

UN ESTUDIO PILOTO QUE EXAMINA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Se encuestó a once adolescentes de edades comprendidas entre 13 años y 4 meses a 17 años y 4 meses ($M=15,7$). Siete de ellos procedían de un curso de verano sobre teatro y ciencia impartido por la Universidad de New Hampshire. Los cuatro adolescentes restantes eran miembros de la comunidad local y conocidos por el segundo auto de este estudio. Todos eran de raza caucásica. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres y el consentimiento de los participantes. Los datos se recopilaron de forma anónima y los participantes fueron informados explícitamente de que podían elegir no responder a cualquiera de las preguntas que los hiciera sentir incómodos.

Se identificó a los participantes que tenían un alto o bajo nivel de inteligencia emocional basado en puntuaciones de una forma abreviada del MEIS-A, que contenía cuatro sub-escalas (Historias, Sinestesia, Relaciones, Autonomía personal y Otros²). El propósito de este estudio ere el entender algo acerca de cómo se manejaban ante situaciones emocionalmente difíciles sugiriéndoles “pensar en la última vez que saliste con algunos amigos

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

y querían hacer algo con lo que no te sentías cómodo, bien porque te parecía algo arriesgado, bien porque no estabas de acuerdo, por ejemplo)” Esta petición iba seguida de algunas preguntas específicas³: “Por favor: describe cómo comenzó la situación; cuéntanos qué te hizo sentir incómodo (desde el punto de vista de tus sentimientos, y con independencia de las opiniones o expectativas de tus padres u otras personas sobre ti); cómo manejaste la situación; explica qué tenía que ver esta situación con cualquiera de tus aspiraciones a largo plazo; cómo se habrían sentido tus padres en relación a lo que hiciste; y, explica qué relación tenía esta situación con las expectativas a largo plazo que tus padres tenían sobre ti.”

Debido a que el nivel de razonamiento verbal de un estudiante probablemente afectaría a su fluidez verbal y la sofisticación de sus respuestas, a los 11 participantes también se les administró el *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT, Dunn; Dunn, 1981). El medir tanto la inteligencia verbal como la emocional, posibilitaba la observación de la contribución independiente de cada tipo de inteligencia a la respuesta del estudiante a una situación social difícil. De esta manera, las respuestas de los participantes que tenían un alto o bajo nivel de inteligencia emocional podían ser examinadas independientemente de su capacidad verbal.

HALLAZGOS DEL ESTUDIO PILOTO

Para obtener un cálculo del CI verbal (coeficiente intelectual) de cada participante, se calculó la puntuación bruta del formulario M para cada participante. Se convirtió, entonces, a un CI verbal equivalente, basándose en la edad de los participantes. Según el manual del PPVT, los CI verbales medidos por la prueba tienen un $M=100$, con un $S=15$ (Dunn y Dunn, 1981, p. 43) Nuestra muestra tenía un $M=117$ de CI verbal con un $S = 13$, lo que indica que su inteligencia estaba por encima del promedio.

Las once puntuaciones totales de los participantes en el MEIS-A se calcularon determinando la puntuación media por consenso para cada participante en una tarea específica, y sumando las medias y promediándolas de nuevo para crear una puntuación media por consenso en todas las tareas para cada participante. La calificación media por consenso de los participantes fue $M(11)=31$ y $S(11)=031$.

Posteriormente, se calculó una puntuación de CI emocional (EIQ) de tal manera que las puntuaciones fueran comparables a las puntuaciones de CI con una media establecida en 100 y una desviación estándar de 15. Para ello se comparó la puntuación media por consenso calculada anteriormente con la puntuación media por consenso en que ya sugería el MEIS-A a

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

partir un muestreo independiente mucho más grande e independiente (Caruso, Van Buren, Mayer y Salovey, 2000; N=290⁴).

Comenzaremos analizando la respuesta de los dos participantes que obtuvieron las calificaciones más bajas en EIQ y, de manera similar, en VIQ. En todos los pasajes citados a continuación se ha corregido la ortografía y la puntuación cuando ha sido necesario; se ha omitido la repetición en algunas partes, y para ayudar a la comprensión, las preguntas originales se han añadido entre paréntesis:

Participante 11 (mujer de 14 años; VIQ: 105; EIQ: 84): “Estábamos en una fiesta de cumpleaños. [Jugamos a] un juego, fue una estupidez, porque me hizo quedar como una idiota... [¿Cómo lo manejaste?] Lloré y me fui [¿Cómo se sentirían/sintieron tus padres?] Se habrían sentido decepcionados”.

Aquí está el segundo:

Participante 8 (hombre de 15 años; VIQ: 93; EIQ: 86). “[Describe cómo comenzó la situación] Querían coger la camioneta de su madre para dar una vuelta y luego devolverla. [Dinos, ¿por qué te sentiste incómodo?] Porque si nos atrapaban, sería malo. No me gusta meterme en problemas. [¿Cómo lo manejaste?] Fui con ellos. [¿Cómo se habrían sentido tus padres?] Gritando”.

Ambos relatos son dignos de atención por la descripción telegráfica, mínima, del conflicto social que enfrentan los individuos. La falta de detalles nos impide entender bien lo que sucede en cualquiera de las situaciones, a excepción de que ambas suenan problemáticas. En cada caso, el examinando fue incapaz de prever o controlar las circunstancias; no hubo ninguna descripción de las motivaciones, sentimientos o posibles resultados (hasta que ocurrieron).

El siguiente encuestado con un EIQ mayor muestrea una desviación estándar más en relación los dos primeros entrevistados de 14-16 puntos; el VIQ del participante es superior en 22-34, o casi dos desviaciones estándar por encima de la de los dos primeros:

Participante 5 (varón de 16 años; VIQ: 127; EIQ: 100): [Describe cómo comenzó la situación?] Querían que le diera una paliza a... [alguien]. Personalmente, no me gusta la violencia, aunque no sea pacifista). Amo la naturaleza y siempre pienso en el dolor

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

que le pueda causar a alguien, aunque trate de no hacerlo. [¿Cómo lo manejaste?] Hice lo que me dijeron, pero procuré no hacerle daño, que se cabreara un poco. Poco después me convertí en un pacifista total, ¡excepto con mis hermanos! [¿Cómo se habrían sentido tus padres?]. Mi padre me habría pegado.”

Este relato ilustra una apreciación mucho más compleja de la situación que la de los dos participantes anteriores. Cuando se le pregunta: “Dinos qué te hizo sentir incómodo”, observa que “personalmente, no me gusta la violencia”, aunque no reconoce la incomodidad que sentía con respecto a los amigos “que querían que [él] le diera una paliza” a alguien. Parece estar más inclinado a utilizar principios abstractos del pacifismo que a reflexionar sobre su experiencia personal de la situación conforme ésta se va desarrollando. No hay ninguna indicación explícita en la encuesta de que el joven reconozca conflicto alguno con respecto a la presión de grupo a la que se enfrenta.

La siguiente encuesta proporciona un contraste importante, ya que proviene de alguien cuyo VIQ es 10 puntos más bajo que en el relato anterior, pero cuyo EIQ es aproximadamente 20 puntos más alto. Este perfil tal vez nos ayude a entender las diferentes formas de comprender una situación que adoptan los dos tipos de inteligencia estudiados:

Participante 9 (varón de 15 años; VIQ: 116; EIQ: 123). Habíamos salido por la noche a ver los coches que pasaban por la carretera y algunos de mis amigos decidieron comenzar a enseñar el trasero a los coches. [Dinos qué te hizo sentir incómodo]. Bueno, enseñar el trasero a un coche está mal, por no decir ilegal, así que, ¿cómo de qué otra manera hubiera podido sentirme? Bueno, supongo que si no fuera por los valores que me inculcaron desde pequeño, probablemente me habría unido a ellos... En fin, en pocas palabras, simplemente no lo hice. [¿Cómo se habrían sentido tus padres?] Bueno, como he dicho, no lo hice, así que probablemente estarían orgullosos de mí”.

La diferencia aquí es que el joven no cedió a la presión de sus compañeros, sino que identificó con claridad su desacuerdo, y luego se abstuvo de hacer lo que sentía que estaba mal. Vale la pena comparar este relato con el del participante anterior, el casi-pacifista (5), cuyos amigos lo indujeron a golpear a alguien. Como ya hemos señalado, el Participante 5 nunca identifica directamente un conflicto entre él y sus iguales sobre el uso de la violencia. Está implícito en lo que escribe -“personalmente, no me gusta la violencia...”- y unas pocas frases más tarde, “hice lo que me dijeron” -lo que significa que sus amigos le hicieron pegar a alguien

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

al cual él no quería golpear- pero parece que evita conectar ambas esferas... De hecho, incluso inserta lo que parece una incongruencia referida a la naturaleza, -“amo la naturaleza y siempre pienso en el dolor que le puedo causar a alguien...”- lo que tal vez le ayuda a mantener una distancia psicológica con respecto a lo sucedido. Por el contrario, el participante 9, que se abstuvo de enseñarle el trasero a otros coches, tenía un VIQ medido mucho más bajo que el participante anterior, cuyos amigos querían que golpeará a alguien. A pesar de ello, este ‘no enseña traseros’, y fue admirablemente directo al hablar del conflicto con el que se enfrentó: “Bueno, supongo que si no fuera por los valores que me inculcaron desde pequeño, probablemente me habría unido a ellos...”

A continuación, pasamos a contrastar al Participante 9, el cual “no enseña traseros”, con el Participante 7, cuyo EIQ es esencialmente idéntico, pero cuyo VIQ es 24 puntos más alto.

Participante 7 (mujer de 17 años; VIQ: 140; EIQ: 123) “Estaba en casa de un amigo e íbamos a ir a jugar al minigolf. No me dejan montar en coches que sean conducidos por otros adolescentes, así que yo misma tuve que coger el coche e ir hasta el campo de minigolf. [¿Qué te hizo sentir incómoda?] Sentí que [conducir hasta allí] era la única manera de poder ir con ellos. No quería perderme pero, a veces, puedo tener poca confianza en mí misma. Decidí conducir hasta allí, porque había pasado por ese lugar ese mismo día, y pensé que si me perdía podría volver por donde vine. Esperaba no tener ningún accidente grave que pudiera ser culpa mía, dado que si me perdía podría hacerme perder reflejos. No obstante, la situación también me ayudó a ser más independiente. [¿Cómo se sentirían tus padres?] Primero pensé que estarían un poco histéricos por no llamarlos, pero no lo estaban. Mis padres quieren que sea más independiente y que me sienta cómoda al conducir”.

El contexto del problema -el creer o no que se tiene la experiencia suficiente para conducir a alguna parte- es más interno que algunos de los otros desafíos relatados. Esta persona parece, por lo menos, tan observadora emocionalmente como el participante anterior; conoce sus sentimientos -sus propias inseguridades, frente a sus habilidades reales- y la relación de éstas con su necesidad de independencia. Aunque se plantea la amenaza potencial de un accidente automovilístico, no es en el contexto del consumo de alcohol o del exceso de velocidad, sino más bien como una consecuencia potencial remota de la ansiedad por estar perdida. Al final, ella elige una experiencia de crecimiento apropiada para sí misma (¡motivada

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

también por querer jugar al minigolf!) Una alta inteligencia verbal, igualmente, quizá ayude a esta persona a integrar la información emocional con otro tipo de información sobre el hecho de conducir, la vida y la independencia.

La mujer joven que alcanzó el EIQ más alto del grupo, estaba siete puntos por debajo en VIQ y seis puntos por encima en EIQ que la “conductora autónoma” descrita inmediatamente antes:

Participante 6 (mujer de 16 años; VIQ: 133; EIQ: 128): •Una vez mis amigos querían colarse en la habitación de alguien y pintarle mientras dormía. Comenzó como una broma (‘¿No sería gracioso?; no sería increíble si...’). Luego, poco a poco, el tema se convirtió en una especie de reto (‘Me apuesto lo que quieras a que no eres capaz..; o “¿Te atreves a...?”). Sentí que estaba traicionando la confianza que tenía en la otra persona; no me sentía bien al acercarme sigilosamente a alguien que no podría defenderse, y pensé que si hacía eso, conseguiría que la otra persona se sintiese dolida. Sé que pequeñas travesuras como esta pueden herir los sentimientos de la gente, hacerles sentir que todos se burlan de ellos; les quitan la dignidad y son una falta de respeto. No le haré eso a nadie porque entiendo lo mucho que puede doler. [¿Cómo lo maneja?] Les dije directamente que era algo degradante y que no debían ser tan crueles. Les pregunté si a ellos les gustaría que les hicieran lo mismo [Relación con los objetivos a largo plazo] No estoy segura. Una de mis metas diarias es tratar de no juzgar o burlarme de alguien. [¿Reacción de los padres?] Habrían estado orgullosos, pero es una de esas cosas de las que nunca se habla porque también habrían dicho que arruiné una broma completamente inofensiva; [¿Metas de los padres?] Mis padres quieren que sea una persona respetuosa”.

Considerado en sus propios méritos, este relato resulta muy interesante por lo que tiene que decir en torno a la integración de la información emocional con las relaciones sociales. El relato proporciona la descripción más valiosa de un evento emocional, con la escenificación de un conflicto entre el grupo y el individuo. El individuo demuestra poseer un “ojo de experto” para percibir los detalles emocionales a medida que registra la decisión gradual del grupo de iniciar la broma, desde considerar la idea -“no sería divertido”- a considerar su plausibilidad -“apuesto a que no lo harías...”- a los retos coaccionados -“¿te atreves a...?”. A esto le sigue una consideración detallada de las ramificaciones emocionales -“esto podría herir los sentimientos

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

de alguien”- y las consecuencias sociales “...quitándole su dignidad y faltándole el respeto”-, y la empatía -“entiendo lo mucho que eso puede doler”. De esta profunda comprensión surge una decisión clara y una acción inequívoca, ya que ella les dijo directamente que era algo degradante y que no deberían ser tan crueles... Sin embargo, la inteligencia no siempre conduce a la certeza, y también cabe destacar que, en el desenlace del relato, la entrevistada se pregunta si sus padres podrían llegar a la conclusión de que ella arruinó una broma perfectamente inofensiva. Esto indica su capacidad de adoptar perspectivas múltiples y conflictivas con respecto a las situaciones emocionales.

Vale la pena comparar el relato de esta chica con el del Participante 5, el casi pacifista, cuyos amigos querían que pegara a alguien. El casi pacifista y esta joven tenían unos VIQ aproximadamente equivalentes (127 vs. 133), pero el EIQ de la chica era 28 puntos -casi dos desviaciones estándar - más alto. Una diferencia notable entre las dos historias fue que el joven peleó, tal y como sus amigos querían que hiciera (aunque él dice que peleó para no hacer daño a la persona a la que estaba golpeando), mientras que la joven hizo frente a sus amigos y evitó una travesura. Además, los amigos de la joven parecían mucho más benignos que el grupo de jóvenes que intentaban golpear a alguien. Puede ser que la mayor inteligencia emocional de la joven la haya llevado a elegir amigos más abiertos y considerados. Ambos jóvenes estaban también interesados en cuestiones morales. El joven informa que se hizo pacifista después del incidente -“¡excepto por sus hermanos!”. La joven está interesada en principios tales como la confianza, hacer lo correcto y similares. Ella añade, sin embargo, un contexto emocional más rico para sus sentimientos y razonamientos.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

Al principio de este artículo, se decía que la superdotación implicaba una alta capacidad mental, compromiso con una tarea particular y creatividad. De la superdotación emocional, a su vez, se decía que involucraba la capacidad para ser conscientes de los sentimientos, para establecer diferencias entre los sentimientos y para crear mejores relaciones y más profundas, entre otras características (Dabrowski y Piechowski, 1977, p. 116). ¿Se ajustan los participantes del EIQ con mayor puntuación a este perfil?

Los 11 casos examinados aquí parecen/parecían confirmar tal posibilidad. Primero, los alumnos con alta inteligencia emocional parecían gestionar más y mejor el “material emocional” que recibían en sus relaciones de grupo que aquellos otros con una inteligencia

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

emocional más baja. Además, los de mayor nivel de inteligencia emocional retrataron las situaciones emocionales de una manera más precisa y sutil, incluyendo los sentimientos, en ocasiones conflictivos, de quienes los rodeaban, en comparación, incluso, con otros participantes con una inteligencia verbal más o menos similar. Además, parece que, conductualmente, aquellos con índices superiores en inteligencia emocional poseían la capacidad de enfrentarse a quienes realizan actos desagradables, erróneos o destructivos. Del estudio también se puede concluir que la inteligencia general y la emocional pueden trabajar juntas. Por ejemplo, en el Participante 7 -la que sopesaba si coger el coche para ir al mini-golf-, su inteligencia general combinaba información emocional y no emocional sobre su “yo interno”, lo que le permitió una planificación personal y global más adecuada.

Coefficientes altos en inteligencia emocional no solo los asemejan a la superdotación emocional, sino también al concepto relacionado de desintegración positiva (Dabrowski, 1970). Esta inadaptación ante el superdotado y sus compañeros viene a ser:

“... positiva porque implica ser fiel a uno mismo y a ideales universales de compasión, cuidado, y a la idea de que cada individuo merece consideración. Fundada en la empatía y el sentido de la justicia, tal postura está a menudo enfrentada al interés propio, al prejuicio y a la crueldad. Por lo tanto, los dos términos, superdotación emocional y la desintegración positiva se superponen” (Piechowski, 1997, p. 3).

La desintegración positiva se manifiesta en la presente muestra cuando aquellos adolescentes con mayor inteligencia emocional desafiaron a sus compañeros para proteger a los demás.

Lo que la teoría de la inteligencia emocional agrega a este análisis puede ser una descripción sistemática y cuidadosamente trabajada de las aptitudes involucradas en la superdotación emocional. No obstante, el concepto de “inteligencia emocional”, tal y como la definimos con anterioridad, parece sintonizar más con la investigación y el pensamiento psicológico contemporáneos, que con la concepción de “sobre-excitabilidad”, de inspiración psicoanalítica y que, a veces, parece describir una patología, en la que se basaron los escritos de Dabrowski (*cf.* Dabrowski, 1964, p. x).

La preocupación de los adolescentes y sus padres por la falta de civismo, la violencia percibida en las escuelas y asuntos similares es bastante comprensible. Si la inteligencia

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

emocional ayuda a los adolescentes a tomar mejores decisiones sociales y vitales, puede resultar importante valorarla y alimentarla. Además, enseñar a los estudiantes más sobre las emociones y el razonamiento emocional puede elevar plausiblemente el nivel de funcionamiento emocional de un estudiante dado -independientemente de su influencia en la inteligencia emocional propiamente dicha. Si sólo algunas de estas hipótesis sobre la inteligencia emocional son corroboradas, las consecuencias parecen tener alguna importancia. Como se muestra en este estudio, a medida que más sabemos sobre la superdotación y la inteligencia emocionales, se hace más visible que tales habilidades ponen en juego una serie de interacciones sociales altamente adaptativas -interacciones que parten de la empatía para con el otro- y, en términos más generales, relaciones menos violentas, menor consumo de tabaco y alcohol, y mayores niveles de respeto. (p. ej., Mayer, Caruso, & Formica, 2000; Rubin, 1999; Trinidad & Johnson, 2000).

REFERENCIAS

- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. New York: The Guilford Press.
- Caruso, D. R., Van Buren, A., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence, empathy, and analytic intelligence in adolescents. Manuscrito inédito.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Cohn, S. J. (1981). What is giftedness? A multidimensional approach. In A. H. Kramer (Ed.) *Gifted children* (pp. 215-281). New York: Trillium Press.
- Colby, A., & Damon, W. (1999). In M. Killen & D. Hart (Eds.) *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 342-370). New York: Cambridge University Press.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little, Brown.
- Dabrowski, K., & Piechowski, M. M. (1977). *Theory of levels of emotional development (Vol 1: Multileveiness and positive disintegration)*. Oceanside, NY: Dabor Science Publications.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam Publishing Group.
- Damon, W. (1988). *The moral child: Nuturing children's natural moral growth*. New York: The Free Press.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *PPVT: Peabody Picture Vocabulary Test - Revised: Manual for Forms L and M*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

Gagne, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18, 103-111.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th anniversary edition). New York: Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.

Janos, P. M., & Robinson, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives*. Washington, D.C.: APA Books.

Lazarus, R. S. (1994). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

LeDoux, J. E. (1995). Emotion: Cues from the brain. *Annual Review of Psychology*, 46, 209-235.

Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the US. Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Mayer, J. D. (September, 1999). Emotional intelligence: Popular or scientific psychology? *APA Monitor*, p. 50.

Mayer, J.D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.

Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.

Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Formica, S. (2000). *Emotional intelligence and the life space*. Manuscript in preparation.

Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 1-32.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey D. J. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000a). Competing models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000b). *Draft Manual for the MSCEIT, Research Version 1.1 (3rd Ed)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. [Available via e-mail from lisa.a@mhs.com]

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUPERDOTACIÓN

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000c). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as a standard intelligence. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). Handbook of emotional intelligence. New York: Jossey-Bass.

Morelock, M. J. (1995). On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. *Roeper Review*, 19, 4-12.

Norman, A. D., Ramsay, S. G., Martray, C. R., & Roberts, J. L. (1999). Relationship between levels of giftedness and psychosocial adjustment. *Roeper Review*, 22, 5-9.

Piechowski, M. M. (July/August, 1997). Emotional giftedness: An expanded view. Paper presented at the 12th Annual World Conference of the World Council for Gifted and Talented Children. Seattle, WA. [ERIC Document Reproduction Service No. ED 413 695].

Piechowski, M. M. (1986). The concept of developmental potential. *Roeper Review*, 8, 190-197.

Piechowski, M. M. (1979). Developmental potential. In N. Colangelo & R. T. Zaffrann (Eds.), *New voices in counselling the gifted* (pp. 25-57).

Dubuque, IA: Kendall/Hunt. Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness: A reexamination of the definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184. Renzulli, J. S. (1988). A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness. *Roeper Review*, 11, 18-25.

Rubin, M.M. (1999). Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents. Unpublished doctoral dissertation, Immaculata College, Immaculata, PA.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Scheffler, I. (1977). In praise of the cognitive emotions. *Teachers College Record*, 79, 171-186.

Stein, M. I. (1975). *Manual for PCT: The Physiognomic Cue Test: A measure of cognitive control principle*. New York: Behavioral Publications.

Stemberg, R. I., & Davidson, J. E. (1985). In Horowitz & O'Brien (Eds), *The gifted and talented: Developmental perspectives*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Stemberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.) (1986). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

Stemberg, R. J., & Zhang, L. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39, 88-94.

TenHouten, W. D., Hoppe, K. D., Bogen, I. E., & Walter, D. O. (1986). Alexithymia: An experimental study of cerebral commissurotomy patients and normal control subjects. *American Journal of Psychiatry*, 143, 312-316.

Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2000). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. Manuscrito pendiente de publicación.

NOTAS FINALES

¹ Este fragmento es una combinación de la respuesta de una persona a dos de las preguntas del cuestionario que le fue administrado, las cuales contestó juntas. Ha sido reordenado ligeramente pero es, por lo demás, literal.

² Los participantes trabajaron con otras escalas que no fueron analizadas en este estudio.

³ Utilizamos también otra pregunta, que no consiguió ofrecer tanta información como la pregunta citada. La pregunta alternativa era: "Piensa en una situación emocional, en la que tú estés implicado/a, que ocurra en tu ambiente escolar. Describe brevemente algo que aprendiste sobre estas emociones de las siguientes fuentes: una asignatura -por favor, especifica cuál-, un amigo u otro compañero, un profesor, un orientador académico u otro miembro del personal del colegio.

⁴ La desviación simple y estándar reportada en toda la prueba MEIS-A, con una muestra de 290, fue $M=31$ y $S=.03$ (Caruso, Van Buren, Mayer y Salovey, 2000), y $M=320$ y $S=.039$ en las sub-pruebas usadas aquí. La media de las cinco sub-pruebas se ajustó a la baja 1 SD (.03) para reflejar la probable sobreactuación de la muestra de estandarización - obtenida de estudiantes de un colegio privado en Greenwich, CT- en relación con otras muestras, más representativas. Se hizo un ajuste idéntico en el reporte de puntuación para el MEIS-A original por intereses similares: Mayer, Salovey y Caruso (1997). Un apoyo posterior a este ajuste proviene de un estudio reciente en el que la muestra puntuó sobre 1 SD por debajo de la muestra de estandarización en las ramas 3 y 4, aunque no en el test general (Trinidad y Johnson, 2000). Nótese que el orden jerárquico de los participantes en inteligencia emocional no cambia con esta modificación.

La traducción que aquí presentamos está basada en una primera versión realizada por el alumnado que participa en el "Proyecto Rivendel: un currículum socioemocional para alumnado con Altas Capacidades", autorizado por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía en su convocatoria de Proyectos de innovación educativa y desarrollo curricular de 2019. Estos/as alumnos/as son: Juan Carlos Rodríguez, Alex Muntenas, Alejandro Rubio, Francisco J. Izquierdo, Akim Zhurba, Andrei Gorea, Celia García, Carlos Bertos, Óliver Till Kerner, Ainara García, Beatriz Torres, Gabriel Ruiz, Álvaro Ontiveros y, sobre todo, Angustias Sances.

(Las imágenes de esta entrada pertenecen al arte de Sandra Izquierdo)