

¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados?¹

Jannet PATTI

Marc BRACKETT

Carmen FERRÁNDIZ

Mercedes FERRANDO

Correspondencia:

Jannet Patti
jpatti@hunter.cuny.edu

Teléfono: 212.772. 4692

School of Education
Hunter College
695 Park Ave, New York
NY 10065 (USA)

Marc Brackett
marc.brackett@yale.edu

Teléfono: 203.432.2332

Department of Psychology
Yale University
P.O. Box 208205
New Haven, CT 06520 (USA)

Carmen Ferrándiz
carmenfg@um.es

Mercedes Ferrando
mferran@um.es

Teléfono común: 868883456

Dirección postal común:
Departamento de Psicología
Evolutiva y de la Educación
Facultad de Educación
Universidad de Murcia
Campus Espinardo s/n
30100 – Murcia

Recibido: 1 de septiembre de 2011
Aceptado: 21 de septiembre de 2011

RESUMEN

El objetivo del trabajo es profundizar en las características socio-emocionales del alumnado con superdotación y talento a través de los principales trabajos que han estudiado dichas características en este tipo de alumnado. Para ello se realizará un análisis de los estudios que han profundizado en las características emocionales y sociales de los alumnos con superdotación y talento. Además, se expondrá el concepto de inteligencia emocional y las diversas perspectivas teóricas que lo abordan.

Finalmente se plantearán algunas propuestas y programas desarrollados para la intervención educativa del reconocimiento, expresión, comprensión y manejo emocional, que dados sus beneficios justifican su inclusión en cualquier programa educativo, especialmente para los alumnos con altas habilidades.

PALABRAS CLAVE: *Inteligencia Emocional, Programa RULER, Altas habilidades.*

¹ Este trabajo se ha realizado en parte gracias a la ayuda del Ministerio de Ciencia y Tecnología I+D (Proyecto EDU2009-12925 (Suprograma EDUC)).

Why and how to improve gifted students' emotional intelligence?

ABSTRACT

The aim of this paper is to study in depth the socio-emotional characteristics of gifted and talented students by analyzing the different works that have focused on the characteristics of such students. To do so, firstly previous studies dealing with the social and emotional characteristics of gifted and talented students will be reviewed. In addition, the concept of emotional intelligence will be explored together with the diverse theoretical perspectives from which it is studied.

Finally some proposals and developed programs aimed at educational intervention on emotional recognition, expression, understanding and management will be included. Given the benefits of such programs, their inclusion in any educative curricula is justified, especially for high ability students.

KEY WORDS: *Emotional Intelligence, RULER program, High abilities.*

¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados?

Las concepciones más actuales de la superdotación incluyen características no intelectuales como componentes clave. Dicha expansión en la concepción de la superdotación y la inclusión de características no intelectuales son consistentes con un modelo de desarrollo del talento orientado a la comprensión de capacidades humanas, lo que implica entender la superdotación más que como un rasgo unitario, como una compleja constelación de componentes que se pueden desarrollar (FELDHUSEN, 1992, 1994; TREFFINGER & FELDHUSEN, 1996). Ejemplos de teóricos e investigadores que proponen concepciones complejas de la superdotación son Feldhusen (1986), Gagné (1991; 1995), Renzulli (1978), Sternberg (1985) y Tannenbaum (1986). Suposiciones básicas de estas concepciones son que la superdotación y el talento se desarrollan a través de la interacción de la capacidad intelectual y los componentes no intelectuales, y que algunas características no intelectuales, incluidos los elementos ambientales, influyen en el desarrollo del talento hasta el punto de poder causar diferencias en la realización de los dones individuales o talento.

Ejemplos de características no intelectuales son el compromiso con la tarea o la motivación, los rasgos de personalidad, la capacidad de asumir riesgos, la independencia, la intensidad emocional, la asertividad, la persistencia, el *locus* de control interno, la autoeficacia y el autoconcepto. La inclusión de características no intelectuales amplía el concepto de superdotación más allá de la capacidad académica para centrarse en el desarrollo del talento, pero también plantea la idea de que algunas características no intelectuales de los individuos, tales como la sensibilidad emocional, la moral o ética y la capacidad de liderazgo, conforman en sí mismos dominios específicos de talento (CSIKSZENTMIHALYI, RATHUNDE & WHALEN, 1997; GAGNÉ, 1991; 1995; PIIRTO, 1994).

Una de estas dimensiones no intelectuales que se han propuesto como talentos específicos sería la denominada superdotación emocional o inteligencia emocional (DABROWSKI & PIECHOWSKI, 1977; GOLEMAN, 1995; SALOVEY & MAYER, 1990; PIECHOWSKI, 1979; 1991). Además, algunas veces se proponen como formas separadas de inteligencia: la sensibilidad moral o ética; la inteligencia interpersonal e intrapersonal (GARDNER, 1983; 1999); la sabiduría (STERNBERG, 2000); y el liderazgo (MARLAND, 1972). Es preciso destacar, sin embargo, que éstas áreas no son completamente no cognitivas, y que cada una tiene un componente cognitivo que incluye algún nivel subyacente de habilidades y destrezas intelectuales (LEE & OLSZEWSKI-KUBILIUS, 2006).

En el presente trabajo profundizaremos en las características socio-emocionales del alumnado con superdotación y talento a través de los principales trabajos que han estudiado dichas características. Además, se expondrán algunas propuestas y programas desarrollados para la intervención educativa del reconocimiento, expresión, comprensión y manejo emocional.

Dimensiones emocionales en el alumnado superdotado. Una revisión de la literatura

Como hemos dicho anteriormente, la superdotación intelectual es un fenómeno complejo que no se define únicamente como un alto rendimiento en pruebas de inteligencia, sino que existen ciertas características de los alumnos con superdotación que hacen de ellos una población especial. Sword (2005) afirma que la complejidad cognitiva de estos alumnos va de la mano de la complejidad emocional, siendo sus vivencias emocionales más complejas e intensas que las de sus compañeros.

La investigación en esta área no es reciente, aunque los resultados parecen a veces contradictorios (AMINI, 2005). Para interpretar dichos resultados es necesario tener en cuenta que en muchas ocasiones predomina una investigación cualitativa, de naturaleza clínica o de estudios de casos (SORIANO DE ALENCAR, 2007). A esto hay que añadir la falta de acuerdo en cuanto a los criterios que definen la superdotación y el talento, ya que cada país (e incluso región) parece guiarse por unos criterios más o menos propios.

Las posiciones en cuanto al bienestar emocional de los alumnos con superdotación y talento podrían agruparse en tres: a) estos alumnos están mal adaptados, b) los alumnos superdotados presentan riesgos de mostrar ciertos desajustes emocionales, y c) los alumnos superdotados no muestran problemas socio-emocionales, e incluso muestran mayores habilidades socio-emocionales que sus compañeros. A continuación comentamos estos tres puntos de vista.

Estudios sobre cómo los superdotados tratan con las emociones

Hay una cantidad considerable de evidencias que apoyan la idea de que los alumnos superdotados no sólo son académicamente precoces, sino que también muestran mayor madurez social y emocional que sus compañeros. En este sentido, Clark (1992) y Silverman (1994) argumentan que los alumnos superdotados pueden caracterizarse por poseer un avanzado juicio moral, mayor sentido de auto-conciencia y sensibilidad a las expectativas y sentimientos de los otros. Silverman (1994) señala que estos y otros factores concomitantes, como la introversión, el idealismo, el perfeccionismo y altos niveles de profundidad e intensidad emocional, son percibidos como indicadores de la complejidad emocional de los alumnos superdotados, aunque es posible que no todos estos rasgos sean generalizables a todos los alumnos con superdotación.

Los descriptores mencionados se relacionan con lo que Dabrowski (1964) llama *sobreexcitabilidades*. Dabrowski argumenta que los alumnos superdotados creativos tienen más pronunciadas algunas respuestas a ciertos estímulos. Las sobreexcitabilidades pueden pensarse como una energía física abundante, sentidos más agudos, una imaginación vívida, curiosidad intelectual y motivación y una profunda capacidad de preocupación (SILVERMAN, 1994). Hay evidencias que muestran que los alumnos superdotados muestran más sobreexcitabilidades que los no superdotados (NELSON, 1989; SILVERMAN, 1993), lo cual los hace más vulnerables a los problemas psicológicos. La sensibilidad que muestran estos alumnos (preocupación por otros y los lazos emocionales), el perfeccionismo (sentimientos de inadecuación o de inferioridad), la intensidad (emociones extremas) o la introversión (inhibiciones como la timidez) son aspectos de la sobreexcitabilidad emocional (SILVERMAN, 1994).

Existen investigaciones que muestran que los alumnos con superdotación no muestran necesariamente los problemas sociales mencionados, sino que son más sensibles a los conflictos interpersonales (TERMAN 1925; LUBINSKI & BENBOW, 2000). Estos alumnos experimentan mayores niveles de alineación y estrés que sus compañeros menos capaces, debido a sus mayores capacidades cognitivas (GROSSBERG & CORNELL 1988; HOLLINGWORTH 1942; JANOS & ROBINSON 1985; NEIHART 1999; ROEDEL 1986; TANNENBAUM, 1983). En particular, Hollingworth (1942) ha sugerido que los niños con una inteligencia muy elevada son propensos a los problemas de ajuste social y emocional. Esta autora originalmente propuso el concepto de *inteligencia óptima*, argumentando que un cierto rango de inteligencia es óptimo para que el niño alcance la felicidad y el ajuste social. Así, los niños con puntuaciones entre 125 y 155 en el test de CI de Stanford-Binet tendrían mayor probabilidad de tener suficientes intereses en común con sus compañeros, de forma que se posibilita la cooperación y las relaciones plenas; pero más allá de este rango de inteligencia, los niños superdotados se encuentran en un riesgo muy probable de aislamiento psicosocial.

Freeman (1979) ha observado que la superdotación intelectual, ya sea medida mediante CI o mediante pruebas de razonamiento no verbal, generalmente no se relaciona con el éxito en el ajuste

socio-emocional. Esta autora encontró que algunos acontecimientos, que pueden conllevar un pobre ajuste en los niños superdotados, afectan también a sus compañeros no superdotados. Sin embargo, hay aspectos relacionados con la superdotación, como la hipersensibilidad, el perfeccionismo o la escolarización inflexible, que pueden causar problemas a una minoría de los alumnos con superdotación, conllevando al conflicto, la ansiedad y a un comportamiento no deseado. Uno de los problemas que esta autora encontró es que los niños superdotados no necesariamente se benefician de la imposición de la etiqueta *superdotado*, la cual conlleva mitos y estereotipos. Freeman concluye que los niños superdotados tienen las mismas necesidades emocionales que otros niños y las mismas necesidades educativas de expresión y exploración, pero que la diferencia reside en su intensidad (FREEMAN, 1979).

Roedell (1986) mantiene que a mayor grado de superdotación, mayor es la probabilidad de que el alumno experimente problemas de ajuste. Por el contrario, Grossberg & Cornell (1988) consideran que no es la habilidad en sí misma la responsable, y que los niños superdotados experimentan problemas de ajuste por las mismas razones que otros niños: por temas relacionados con la familia o la escuela. Sin embargo, la idea de que todos los individuos en el espectro de la superdotación poseen un riesgo elevado de problemas psicológicos continúa existiendo entre los investigadores y profesionales ligados a la práctica.

Según Garland & Zigler (1999), la conexión entre la superdotación y los problemas psicosociales se vuelve más aparente cuando un intelecto destacado se combina con una alta sensibilidad a distintos fenómenos o a una colección de características que potencialmente pueden causar problemas de ajuste, como son el perfeccionismo, la no conformidad, el idealismo, la asincronía en el desarrollo, la excitabilidad, los objetivos o expectativas irrealistas. En general, los niños superdotados que dicen sentirse diferentes de sus compañeros también informan de una percepción más negativa de su ajuste social. Estos alumnos informan de que han tenido pocos amigos y que se sentían *diferentes*, que a menudo han sido objeto de bromas por ser brillantes, y que se sienten desesperados por conseguir un mundo mejor.

Un tercer grupo de investigadores (BAER 1991; FREEMAN 1983) han mostrado evidencias que apoyan la idea de que los niños superdotados no tienen mayores problemas emocionales ni sociales que sus compañeros no superdotados. En general, los detractores de este punto de vista creen que los alumnos superdotados son capaces de comprenderse mejor a sí mismos y a los otros debido a sus acentuadas capacidades intelectuales, y por tanto lidiar mejor con el estrés, el conflicto y la asincronía en el desarrollo (GARLAND & ZIGLER, 1999). Freeman (1983) no encontró diferencias en las puntuaciones de desviación emocional cuando comparó 70 alumnos de alta habilidad con un grupo control. Baer (1991) encontró que los niños superdotados estaban en general mejor ajustados que sus compañeros de inteligencia media o baja. Baer cree que los alumnos superdotados en general se caracterizan por una flexibilidad mental, una resiliencia emocional y la habilidad de pensar de forma positiva; estos rasgos pueden explicar su mejor ajuste emocional.

Investigaciones realizadas sobre la inteligencia emocional del alumno con superdotación

Se ha afirmado que la inteligencia emocional, definida por Salovey & Mayer como una habilidad (1990), se relaciona con la satisfacción en la vida, las relaciones interpersonales, el éxito académico y el éxito en la vida (DOWNEY, MOUNTSTEPHEN, LLOYD, HANSEN & STOUGH, 2008; FERNÁNDEZ-BERROCAL, EXTREMERA & PALOMERA, 2008; KLUEMPER, 2008; LOPES, SALOVEY & STRAUS, 2003; SIU, 2009).

Estos autores definen la inteligencia emocional como “*el subconjunto de la inteligencia social que implica la habilidad para gestionar las emociones y sentimientos propios y los de los otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y acciones propias*” (SALOVEY & MAYER, 1990: 189).

Es hacia 1990 cuando aparecen los modelos científicos para evaluar las habilidades de la inteligencia emocional (IE). A partir de entonces se inician los estudios con alumnos de altas habilidades (superdotados y talentos) y de habilidades medias con el objetivo de precisar si la IE de aquéllos es diferente de la que manifiestan sus compañeros. Desde los nuevos modelos de la inteligencia emocional, el trabajo de Mayer, Perkins, Caruso & Salovey (2001) tuvo como fin el comprobar la correspondencia entre los conceptos *inteligencia emocional*, acuñado por ellos mismos, y el concepto de *superdotación emocional* propuesto por Dabrowski (1964). Este autor formuló su teoría sobre la *sobreexcitabilidad del superdotado*, referida a la gran intensidad que manifiestan los superdotados y talentos en algunas

áreas como la motora, emocional o intelectual, que les lleva a tener un desarrollo diferente y que les produce algunos desajustes.

El objetivo de Mayer, Perkins, Caruso & Salovey (2001) consistió en estudiar la relación existente entre la superdotación emocional y la inteligencia emocional, intentando relacionar el nivel intelectual con la capacidad para enfrentarse a situaciones sociales desafiantes. En el estudio participaron 11 superdotados (edad entre 13 y 17 años), de los cuales siete pertenecían a una escuela de verano para alumnos de altas habilidades, mientras que los otros cuatro asistían a una escuela para superdotados. Los instrumentos utilizados fueron: a) la Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional (MEIS, *Multifactorial Emotional Intelligence Scale*; MAYER, SALOVEY & CARUSO, 1999), compuesta por 12 tareas divididas en cuatro áreas o ramas (identificación, utilización, comprensión y percepción de emociones); b) el Test de Lenguaje Pictórico (*Peabody Picture Vocabulary*; DUNN & DUNN, 1981), para evaluar la aptitud escolar y el rendimiento académico; y c) entrevistas sobre conductas sociales, para estudiar y analizar los procesos que utilizan los superdotados para manejar situaciones emocionalmente difíciles.

Los resultados de este estudio señalaron que los estudiantes con alta inteligencia emocional parecen tener una mejor y mayor organización emocional en las relaciones con los iguales, en comparación con los que obtuvieron bajas puntuaciones en inteligencia emocional. Además, aquellos alumnos que mostraban una alta inteligencia emocional describían las situaciones emocionales de una forma más exacta y rica, incluyendo más la sutileza en sus respuestas y, algunas veces, el conflicto de sentimientos.

Los autores demostraron que el perfil de un alumno con alta inteligencia emocional no sólo se parece al perfil de *superdotación emocional*, sino que además se relaciona con el concepto de *mal ajuste positivo* de Dabrowski (1964). Este mal ajuste del superdotado con sus iguales se puede explicar de la siguiente manera: a) positivo, porque es cierto que mostraban ideales universales referidos a la compasión, cuidado y atención que se merece cada persona; y b) extremado, por el sentimiento tan fuerte que tenían del sentido de la justicia y empatía con los otros. Por tanto, ambos términos, *superdotación emocional* y *desajuste positivo*, se solapaban (PIECHOWSKI, 1979; 1989). El *desajuste positivo* se manifestaba en los participantes del estudio con mayor inteligencia emocional cuando éstos desafiaban a sus iguales para proteger a otros compañeros que mostraban mayor debilidad.

Un segundo estudio, realizado por Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews & Roberts (2005), tuvo como objetivo examinar las diferencias en IE entre los estudiantes superdotados y talentos y aquellos de habilidades medias, así como estudiar el efecto de las medidas utilizadas en la magnitud y dirección de las diferencias encontradas entre ambos grupos. La investigación se llevó a cabo con 83 alumnos superdotados y 125 alumnos no superdotados de Educación Secundaria escolarizados en Israel. Para medir la inteligencia emocional se utilizaron las pruebas MSCEIT (MAYER, SALOVEY & CARUSO, 2002) y la escala Schutte (SCHUTTE *et al.*, 1998). Los resultados mostraron que las puntuaciones del MSCEIT favorecían a los alumnos superdotados; sin embargo, estos mismos alumnos obtenían puntuaciones inferiores a las de sus compañeros en la escala de Schutte, lo que demuestra que las diferencias individuales dependen de los instrumentos utilizados para su evaluación. Según los autores del estudio, la escala Schutte no constituye una medida fiable de la IE, ya que se superpone con algunos factores de personalidad, mientras que el MSCEIT reproduce los conceptos de la teoría en la que se fundamenta.

El tercer estudio pertinente es el desarrollado por Chan (2003), quien trató de evaluar la IE y la gestión de situaciones de conflicto social de 259 niños superdotados de 13 años de edad. Para ello se utilizó la escala de Schutte (SCHUTTE *et al.*, 1998) y el cuestionario de afrontamiento social (SCQ; SWIATEK, 1995). Los resultados mostraron que los alumnos superdotados obtuvieron mayor puntuación en las escalas de habilidades sociales y en manejo de las emociones, seguido por la empatía y la utilización de emociones. En este estudio se correlacionó la inteligencia emocional con el modo de afrontamiento de problemas sociales. Se encontró que mayores puntuaciones en la escala Schutte se correlacionaron con estrategias de afrontamiento social positivas como la *valoración de aceptación de los compañeros* y la *participación en actividades* que exigen mayores habilidades sociales y una buena utilización de las emociones. Por otro lado, aquellos que obtenían pobres puntuaciones en auto-regulación de las emociones utilizaban las estrategias de *evitación*.

Un cuarto estudio (SCHEWEAN *et al.*, 2006) se centró en el examen de las competencias socio-emocionales de los niños superdotados y la relación entre el ambiente escolar y su bienestar psicológico. En este estudio resulta interesante que se cruzaran las medidas de la inteligencia emocional autoevaluada con la observada por padres y profesores. Un total de 169 alumnos con superdotación participaron en el estudio (84 chicos, con una edad media de 11,45 años). De los participantes, 123 asistían a programas académicos específicos para superdotados y los otros 46 estaban escolarizados en

aulas convencionales. Además, se utilizó una segunda muestra de 1200 alumnos sin superdotación ni talento. Se midió la inteligencia emocional utilizando el EQ-i:YV de Baron & Parker (2000), tanto en su versión de autoinforme como en la versión destinada a padres y profesores. Este cuestionario valora las habilidades intrapersonales, interpersonales, manejo del estrés, adaptabilidad y total del cociente emocional. Los estudiantes tuvieron dos puntuaciones por cada dimensión: una estimada por ellos mismos y otra estimada por los padres.

Schewean *et al.* (2006) encontraron que la autopercepción en la dimensión de las habilidades interpersonales de los alumnos no superdotados era significativamente mayor que la de los alumnos superdotados. Sin embargo, éstos se autopercebían con mayores habilidades intrapersonales y de adaptabilidad que las de los no superdotados. Además, encontraron que los padres de los alumnos con superdotación evaluaban a sus hijos con puntuaciones significativamente mayores que las de sus compañeros en las áreas de adaptabilidad, manejo del estrés y total IE.

En el grupo de investigación de la Universidad de Murcia se han venido desarrollando desde 2006 distintos estudios sobre la inteligencia emocional de los alumnos superdotados (FERRANDO, 2006; FERRANDO & BAILEY, 2006; FERRANDO, FERRÁNDIZ, PRIETO, SÁNCHEZ, HERNÁNDEZ, SERNA & LÓPEZ, 2007; FERRANDO, FERRÁNDIZ, SAINZ, PRIETO & SÁNCHEZ, 2009; FERRANDO, FERRÁNDIZ, BERMEJO & PRIETO, 2006; PRIETO, FERNÁNDEZ, FERRANDO, HERNÁNDEZ, LLOR & ALMEIDA, 2009; PRIETO, FERRÁNDIZ, FERRANDO, SÁNCHEZ, & BERMEJO, 2008; PRIETO & FERRANDO, 2008; PRIETO, FERRÁNDIZ, FERRANDO, SAINZ, BERMEJO & HERNÁNDEZ, 2008). En estos estudios se ha utilizado el modelo de Bar-On de inteligencia emocional. Según Bar-On, la inteligencia emocional se define como la interrelación entre lo emocional y las competencias sociales, destrezas y facilitadores que determinan la efectividad a la hora de comprendernos y expresarnos, entender a los otros, relacionarnos con ellos y lidiar con las demandas de la vida diaria (BAR-ON, 2005). Los principales resultados de las diferentes investigaciones citadas muestran claras diferencias en adaptabilidad y en el cociente emocional total que favorecen al alumnado con superdotación y talento.

La importancia de trabajar la inteligencia emocional del alumnado superdotado

La investigación en este campo muestra que el concepto de IE ha adquirido una base sólida científica y que comienza a madurar como marco de estudio. Los próximos años seguramente nos depararán interesantes hallazgos en el ámbito educativo que pondrán aún más de relieve el papel potencial de la IE en las aulas y la necesidad de integrar en el currículo el desarrollo de las habilidades de IE (COBB & MAYER, 2000). Ciertamente, a la luz de las evidencias halladas hasta la fecha, su fomento en las aulas será fundamental para optimizar las estrategias de intervención psicopedagógica.

La inteligencia emocional nos permite fomentar relaciones más positivas con nuestros iguales; en conclusión, nos ayuda a mejorar nuestra red social ya que, como es bien sabido, los humanos somos seres sociales.

Reflexionando sobre los mitos y la investigación llevada a cabo en el área emocional de los alumnos superdotados, algunos autores como Porter (2005) han afirmado que mantener estas afirmaciones sobre el mal ajuste de los superdotados puede tener efectos negativos en los padres a la hora de querer que sus hijos sean identificados como superdotados. Además, estas concepciones erróneas pueden hacer que los padres se sientan impotentes como resultado de sentir que no saben cómo tomar buenas decisiones para sus hijos o cómo guiar su desarrollo emocional. Sin embargo, estas razones no son suficientes para negar o pasar por alto las necesidades emocionales de los alumnos con superdotación. Como afirman McCallister, Nash & Meckstroth (1996), la investigación por lo general muestra una imagen positiva de los alumnos superdotados, pero los informes basados en la experiencia directa son más pesimistas. En nuestra propia experiencia en Murcia se ha probado, mediante distintos estudios comparativos, que los alumnos de altas habilidades se perciben con mejor competencia socio-emocional que sus compañeros, y paralelamente los padres de estos niños se muestran muy preocupados sobre el mundo socio-emocional de sus hijos (FERRANDO *et al.*, 2010). Es bajo esta perspectiva que intentamos dar un apoyo a los profesores y padres para poder cubrir las necesidades emocionales de los alumnos con alta habilidad.

Como afirma Hoogeveen, “*además de la inteligencia, otros factores, como las características intrapersonales (ej. motivación, estrés) y las condiciones ambientales (ej. calidad de la enseñanza, familia), se consideran condiciones para la manifestación de un comportamiento superdotado*” (2008:

95). En línea con esta idea, los alumnos altamente inteligentes necesitan tener unas características intrapersonales y ambientales apropiadas para expresar sus talentos en forma de rendimientos.

El grupo de investigación liderado por Salovey & Brackett en la Universidad de Yale (HEBlab, *Health, emotion and behaviour laboratory*) se ha implicado en varios proyectos dirigidos a mejorar la instrucción y el aprendizaje emocional. Este equipo de investigación se ha convertido en un punto de referencia para todos los investigadores del área de la inteligencia emocional y en el centro de intercambio de experiencias entre distintos expertos.

El profesor Marck Brackett ha propuesto un modelo para la enseñanza de las habilidades socio-emocionales en el salón de clase llamado el modelo RULER (BRACKETT *et al.*, 2009; RIVERS & BRACKETT, 2011). Este enfoque se adhiere a los principios del aprendizaje socio-emocional establecidos por CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*; GREENBERG *et al.*, 2003; PATTI & TOBIN, 2003), y provee oportunidades para que los jóvenes mejoren su instrucción emocional, centrándose en el conocimiento y las destrezas asociadas con el reconocimiento, entendimiento, etiquetación, expresión y regulación de emociones. El enfoque del modelo RULER está específicamente diseñado para fomentar las interacciones en clase de forma que se promueva una comunicación segura y abierta entre los profesores, los estudiantes y los padres, el desarrollo de relaciones de apoyo y la capacitación para el aprendizaje. Modificando los procesos sociales en la escuela, el modelo RULER fomenta importantes resultados asociados con el desarrollo positivo de los jóvenes, incluyendo el interés por las áreas académicas, las competencias y el rendimiento, sentimientos de apoyos y ayuda en la escuela por parte de los profesores y los compañeros de clase, así como los miembros de la familia, y ofrece orientaciones hacia un comportamiento prosocial. A continuación exponemos en mayor detalle este programa de intervención socio-emocional.

Escuelas emocionalmente inteligentes: el programa RULER

El programa RULER para trabajar la instrucción socio-emocional es un enfoque innovador basado en la inteligencia emocional como habilidad y en la teoría de sistemas. El programa se basa en décadas de investigación que prueban que el conocimiento y las destrezas están asociadas con el *reconocimiento, entendimiento, etiquetado, expresión y regulación* de las emociones (RULER, *Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotion*). Estas habilidades (RULER) son esenciales para la enseñanza y el aprendizaje y para un desarrollo positivo tanto en adultos como en estudiantes (RIVERS & BRACKETT, 2011; SALOVEY & MAYER, 1990). El modelo RULER se basa en el desarrollo de esas destrezas de los adultos responsables en la educación de los alumnos (profesores, padres, administradores, y otro personal del centro educativo) y también en los mismos estudiantes.

El modelo propone que en primer lugar los adultos sean educados en el rol que juegan las destrezas emocionales en la mejora de sus relaciones en la escuela y en la vida de sus estudiantes (facetas educativa, social y personal). Los adultos desarrollan sus propias *habilidades RULER* y aprenden a cultivar un ambiente de aprendizaje que apoye emocionalmente, a través del uso de unos programas de herramientas que incluyen una declaración de objetivos colaborativa sobre los ambientes de aprendizaje y las ayudas visuales para mejorar la autoconciencia y la regulación de la emoción (BRACKETT, ELBERTSON, KREMENITZER, ALSTER & CARUSO, 2011). Entonces, los profesores son entrenados en el *Curriculum de palabras de sentimientos* para los alumnos, un programa basado en el vocabulario orientado a ayudar a los niños de Preescolar y Primaria a adquirir habilidades emocionales.

El *Curriculum de las palabras de sentimientos* fue diseñado para ser integrado dentro del currículum académico existente, y consiste en cinco pasos que se centran en palabras relativas a la emoción. Los pasos ayudan a los niños a desarrollar un entendimiento sofisticado de los términos como alineación, compromiso, euforia y empatía (BRACKETT *et al.*, 2011). Estas palabras de sentimientos son el vehículo por el cual los niños aprenden a identificar, evaluar y entender pensamientos, sentimientos y comportamientos propios y de sus compañeros, desarrollando estrategias para manejar las emociones en sus vidas. Específicamente, el currículum se centra en mejorar las funciones personales, sociales e intelectuales a través de mejorar el vocabulario, la comprensión, el razonamiento abstracto, el pensamiento crítico, la auto-conciencia, la conciencia social, la empatía y la resolución de problemas. El programa RULER incluye un extenso apoyo a través del entrenamiento. Cada profesor trabaja con un entrenador acreditado de RULER que visita la clase, modela las lecciones, revisa los planes de lecciones, provee retroalimentación constructiva y ofrece soluciones y recursos para ayudar a los profesores a impartir lecciones de calidad. El programa RULER ha sido implementado en cientos de escuelas en Estados Unidos y en otros países.

El programa RULER mejora el clima social y emocional de la clase y vincula las competencias en estudiantes y profesores. En un estudio reciente se agrupó al azar un grupo de prueba y un grupo control de 62 escuelas. Las clases que implementaron el programa RULER mostraron tener mayores niveles de calidez afectiva y conectividad entre profesores y estudiantes, los profesores se centraban más en los intereses de los estudiantes y había más autonomía y liderazgo entre los estudiantes. Las clases que utilizaban el programa RULER también tenían un ambiente de aprendizaje más positivo, incluyendo mayor respeto a las interacciones, mayor comportamiento prosocial, más entusiasmo para el aprendizaje y menores incidencias de *bullying*. Los profesores de las clases que usaron el programa RULER, en comparación con las clases del grupo control que no lo usaron, expresaban enfado y frustración con menos frecuencia y mostraban más apoyo a los estudiantes (REYES, BRACKETT, RIVERS, WHITE & SALOVEY, en prensa). En otro estudio, los alumnos en las clases que aplicaban el modelo RULER tenían mejores calificaciones finales y valoraban mejor la competencia socio-emocional de sus profesores (en liderazgo, destrezas sociales y destrezas de estudio), en comparación con los alumnos en el grupo de control (BRACKETT, RIVERS, REYES & SALOVEY, en prensa). Es más, los profesores que implementaron el RULER con calidad tenían estudiantes con mejores puntuaciones en los índices de competencias sociales e inteligencia emocional evaluadas a través del MSCEIT (REYES, BRACKETT, RIVERS, WHITE & SALOVEY, en prensa). De forma similar, en un estudio de más de 1000 estudiantes, los alumnos que recibieron instrucción con el programa RULER durante un año aumentaron sus puntuaciones en el MSCEIT y obtuvieron mejores calificaciones en las pruebas de ingreso a la Universidad que los estudiantes del grupo control (RIVES & BRACKETT, 2011). Tomados en su conjunto, estos resultados sugieren que el programa RULER realiza las clases de forma que puede promover un desarrollo positivo tanto del profesor como del alumno.

Conclusiones

El desconocimiento de lo que conlleva la superdotación intelectual ha generado falsas creencias que dificultan al niño relacionarse bien con un entorno que no le entiende, y que en ocasiones ejercen como presión y provocan la aparición de desequilibrios emocionales donde antes no existían. Es importante romper con estas falsas creencias para comprender bien lo que supone tener altas capacidades intelectuales. Tal y como se ha expuesto a lo largo del trabajo respecto a las ideas falsas con respecto a los problemas emocionales de los superdotados, no se pueden seguir manteniendo porque los estudios recientes ponen de relieve la no existencia de diferencias referidas a problemas de desajustes emocionales (CHAN, 2003; ZEIDNER *et al.*, 2005; FERRANDO, 2006; SCHEWEAN *et al.*, 2006).

Los datos de diversos estudios actuales están mostrando que las diferencias existentes entre alumnos superdotados y los no superdotados indican que los primeros se perciben con una mayor flexibilidad y destreza para ajustar sus emociones, pensamientos y comportamientos a las situaciones cambiantes, así como con una mayor habilidad para identificar, definir e implementar soluciones efectivas a los problemas. Estos resultados estarían de acuerdo con los hallados con las contribuciones que señalan como características del superdotado: tener una mente abierta y flexible, ser tolerantes con la ambigüedad, mostrar deseo de asumir riesgos y una mayor capacidad para proponer nuevas y válidas soluciones a los problemas (STERNBERG & LUBART, 1995).

Tras el análisis realizado sobre la teoría e investigación en IE en el ámbito educativo, parece clara la importancia que merece enseñar y desarrollar habilidades y recursos para nuestros alumnos, porque el manejo de los mismos será útil para sobrellevar no sólo los contratiempos y la competitividad que desde la formación académica se les exige a nuestros estudiantes, sino también, y más importante todavía, tener una vida plena y feliz, a la vez que exitosa, en el ámbito laboral, personal y social.

La formación de estas capacidades emocionales debe estar adscrita al currículum integral del centro para su mejor implementación; basadas en un modelo de habilidades, aprobado por la comunidad científica, donde exclusivamente se fomenten estas competencias emocionales y dejen total libertad y creatividad a los alumnos para utilizarlas en el momento y modo adecuado. Desde los centros escolares se puede hacer uso de programas y estrategias destinadas a trabajar las habilidades implicadas en una buena inteligencia emocional e implicar a todo el personal tras una adecuada formación previa sobre el tema en cuestión (FERRÁNDIZ, FERRANDO, HERNÁNDEZ, PRIETO & BERMEJO, 2009).

El programa RULER desarrollado en EE.UU. es un ejemplo del beneficio que supone a los alumnos el entrenamiento de las habilidades de percepción, expresión, facilitación, comprensión y manejo emocional de los alumnos; también puede ser muy beneficioso para aquellos alumnos que presentan altas habilidades intelectuales.

Referencias bibliográficas

- AMINI, M. (2005). "Identifying stressors and reaction to stressors in gifted and non-gifted students". *International Education Journal* (2), 136–140.
- BAER, J. (1991). "Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children". *Psychological Reports*, 69, 1128–1130.
- BAR-ON, R. & PARKER J.D. (2000). *EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. New York: MHS.
- BAR-ON, R. (2005). "The Bar-On Model of emotional-social intelligence". En FERNANDEZ-BERROCAL & EXTREMERA (eds.), "Special issue on Emotional Intelligence". *Psicotema*, 17.
- BRACKETT, M.A., PATTI, J., STERN, R., RIVERS, S.E., ELBERTSON, N., CHISHOLM, C. & SALOVEY, P. (2009). "A sustainable, skill-based model to building emotionally literate schools". En R. THOMPSON, M. HUGHES & J.B. TERRELL (eds.), *Handbook of developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and tools*. New York: John Wiley & Sons, 329–358.
- BRACKETT, M.A., ELBERTSON, N.A., KREMENTITZER, J.P., ALSTER, B. & CARUSO, D.R. (2011). "Emotionally literate teaching". En BRACKETT & KREMENTITZER (eds.), *Creating emotionally literate classrooms: An introduction to the RULER approach to social and emotional learning*. Port Chester, NY: NPR, 49–68.
- BRACKETT, M.A., RIVERS, S.E., REYES, M.R. & SALOVEY, P. (en prensa). "Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum". *Learning and Individual Differences*. DOI:10.1016/j.lindif.2010.10.002.
- CHAN, D.W. (2003). "Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong". *Journal of Youth and Adolescence*, 32, (6), 409–418.
- CLARK, B. (1992). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. NY: Macmillan.
- COBB, C. & MAYER, J.D. (2000). "Emotional intelligence: What the research says". *Educational Leadership*, 58, 14–18.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., RATHUNDE, K. & WHALEN, S. (1997). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DABROWSKI, K. (1964). *Positive Disintegration*. London: Little Brown.
- DABROWSKI, K. & PIECHOWSKI, M.M. (1977). *Theory of levels of emotional development (vol.1, Multilevelness and positive disintegration)*. Oceanside, NY: Dabor.
- FELDHUSEN, J.F. (1986). "A conception of giftedness". En STERNBERG & DAVIDSON (eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 112–127.
- FELDHUSEN, J.F. (1992). *TIDE: Talent identification and development in education*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., EXTREMERA, N. & PALOMERA, R. (2008). "Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context". En Valle & Núñez (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom*. New York: Nova Publishers, 67–88.
- FERRÁNDIZ, C., FERRANDO, M., HERNÁNDEZ, D., PRIETO, M.D. & BERMEJO, M.R. (2009). "Estrategias para favorecer la inteligencia emocional en el aula: Implicaciones educativas". En ZAVALA (coord.), *Corazón y razón en armonía: Inteligencia Emocional en alumnos con aptitud intelectual*. Universidad de Guanajuato.
- FERRANDO, M. & BAILEY, R. (2006). *Emotional Intelligence in G&T: a Pilot Study*. Paper presented to the British Educational Research Association (BERA). September Warwick University (UK).
- FERRANDO, M., FERRÁNDIZ, C., PRIETO, M.D., SÁNCHEZ, C., HERNÁNDEZ, D., SERNA, B. & LÓPEZ, J. (2007). *Socio-Emotional Intelligence in G&T and Non-G&T Pupils*. Paper presented in the World Council for Gifted and Talented Children, 17th Biennial World Conference. University of Warwick (UK).
- FERRANDO, M. (2006). *Creatividad e Inteligencia Emocional: Un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Published PhD Thesis. Universidad de Murcia.

- FERRANDO, M., FERRÁNDIZ, C., SAINZ, M., PRIETO, M.D. & SÁNCHEZ, C. (2009). "Evaluación de la inteligencia emocional en alumnos de altas habilidades: Superdotados y talentos [Assessment of Emotional Intelligence in students with high abilities: Gifted and talented students]". En ZAVALA (coord.), *Corazón y razón en armonía: Inteligencia Emocional en alumnos con aptitud intelectual [Heart and Reason in harmony: Emotional Intelligence in Students with Intellectual Attitude]*. México: Universidad de Guanajuato, 111–136.
- FERRANDO, M., FERRÁNDIZ, C., BERMEJO, R. & PRIETO, M.D. (2006). "Inteligencia Emocional y superdotación. (Emotional Intelligence and Giftedness)". En CANDEIAS (Coord.), *Crianças Diferentes: Múltiplos olhares sobre como avaliar e intervir (different children: multiple looks about how to validate and interve)*. Évora: Universidade de Évora/PRODEP (Cd-Rom), 76–102.
- FREEMAN, J. (1979). *Gifted Children*. Lancaster, UK: MTP Press.
- FREEMAN, J. (1983). "Emotional Problems of the Gifted Child". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24. (3), 481–485.
- GAGNÉ, F. (1991). "Toward a differentiated model of giftedness and talent". En COLANGELO & DAVIS (eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon, 65–80.
- GAGNÉ, 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. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- GARLAND, A.F. & ZIGLER, E. (1999). "Emotional and behavioural problems among highly intellectually gifted youth". *Roeper Review*, 22 (1), 41–44.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- GREENBERG, M.T., WEISSBERG, R.P., O'BRIEN, M.U., ZINS, J.E., FREDERICKS, L., RESNIK, H. *et al.* (2003). "Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning". *American Psychologist*, 58, 466–474.
- GROSSBERG, L.N. & CORNELL, D.G. (1988). "Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth". *Exceptional Children*, 55, 266–272.
- HOLLINGWORTH, L. (1942). *Children above 180 IQ Stanford Binet*. New York: World Book.
- HOOGVEEN, L. (2008). *Social Emotional Consequences of Accelerating Gifted Students*. PhD thesis. Radboud University, Nijmegen.
- JANOS, P.M. & ROBINSON, N.M. (1985). "Psychosocial development in intellectually gifted children". En Horowitz & O'Brien (eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association, 149–195.
- KLUEMPER, D.H. (2008). "Trait emotional intelligence: The impact of core-self evaluations and social desirability". *Personality and Individual Differences*, 44, 1402–1412.
- LEE, S.Y. & OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (2006). "The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents". *Journal for the Education of the Gifted*, 30, (1), 29–67.
- LOPES, P.N., SALOVEY, P. & STRAUS, R. (2003). "Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships". *Personality and Individual Differences*, 35, 641–658.
- LUBINSKI, D. & BENBOW, C. (2000). "States of excellence". *American Psychologist*, 55, 137–150.
- MARLAND, S.P. (1972). *Education of the gifted and talented, Volume I: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- MAYER, J.D., CARUSO, D. & SALOVEY, P. (1999). "Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for Intelligence". *Intelligence*, 27, 267–298.
- MAYER, J.D., PERKINS, D.M., CARUSO, D. & SALOVEY, P. (2001). "Emotional intelligence and giftedness". *Roeper Review*, 23, 131–137.

- MAYER, J.D., SALOVEY, P. & CARUSO, D.R. (2002). *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user’s manual*. Toronto: Multi–Health Systems.
- MCCALLISTER, C., NASH, W.R. & MECKSTROTH, E. (1996). “The social competence of gifted children: Experiments and experience”. *Roeper Review*, 18 (4), 273–276.
- NEIHART, M. (1999). “The impact of giftedness on psychological well–being: What does the empirical literature say?” *Roeper Review*, 22 (1), 10–17.
- NELSON, K.C. (1989). “Dabrowski's theory of positive disintegration”. *Advanced Development*, 1, 1–14.
- PATTI, J. & TOBIN, J. (2003). *Smart School Leaders: Leading with Emotional Intelligence*. Dubuque: Kendall Hunt Publishing.
- PIECHOWSKI, M.M. (1979). “Developmental potential”. En COLANGELO & ZAFFRANN (eds.), *New voices in counseling the gifted*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 25–55.
- PIECHOWSKI, M.M. (1991). “Emotional development and emocional giftedness”. En COLANGELO & DAVIS (eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon, 285–306.
- PIIRTO, J. (1994). *Talented children and adults: Their development and education*. New York: Merrill Macmillan.
- PORTER, L. (2005). *Gifted young children. A guide for teachers and parents*. New York: Open University Press.
- PRIETO, M.D., FERNÁNDEZ, M.C., FERRANDO, M., HERNÁNDEZ, D., LLOR, L. & ALMEIDA, L. (2009). “Gifted and non–gifted students: Do they differ in their socio–emotional competences?” En FERNÁNDEZ–BERROCAL *et al.* (coords.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 467–472.
- PRIETO, M.D., FERRÁNDIZ, C., FERRANDO, M., SÁNCHEZ, C. & BERMEJO, M.R. (2008). “Inteligencia emocional y alta habilidad”. *Revista Española de Pedagogía* 240, 240–260.
- PRIETO, M.D. & FERRANDO, M. (2008). “Prejudices about Emotional Intelligence in Gifted and Talented Children”. En BALCHIN, HYMER & MATTHEWS (eds.), *The Routledge International Companion to Gifted Education*. New York: Routledge–Farmer, 149–154.
- PRIETO, M.D., FERRÁNDIZ, C., FERRANDO, M., SÁINZ, M., BERMEJO, M.R. & HERNÁNDEZ, D. (2008). “Inteligencia emocional en alumnos superdotados: Un estudio comparativo entre España e Inglaterra”. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 127 y ss.
- RENZULLI, J.S. (1978). “What makes giftedness? Reexamining a definition”. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184, 261.
- REYES, M.R., BRACKETT, M.A., RIVERS, S.E., WHITE, M. & SALOVEY, P. (en prensa). *Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement*. Manuscript submitted for publication.
- RIVERS, S.E. & BRACKETT, M.A. (2011). “Achieving standards in the english language arts (and more) using the RULER Approach to social and emotional learning”. *Reading and Writing Quarterly*, 27, 75–100.
- ROEDEL, W.C. (1986). “Socioemotional vulnerabilities of young gifted children”. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18, (3–4), 17–29.
- SALOVEY, P. & MAYER, J. (1990). “Emotional intelligence”. *Imagination, cognition, and personality*, 9, 185–211.
- SCHWEAN, V.L., SAKLOFSKE, D.H., WIDDIFIELD–KONKIN, L., PARKER, J. & KLOOSTERMAN, P. (2006). “Emotional Intelligence and Gifted Children”. *E–Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2 (2), 30–37.
- SCHUTTE, N.S., MALOUFF, J.M., HALL, L.E., HAGGERTY, D.J., COOPER, J.T., GOLDEN, C.J. *et al.* (1998). “Development and validation of a measure of emotional intelligence”. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.
- SILVERMAN, L.K. (1993). “The gifted individual”. En SILVERMAN (ed.), *Counselling the gifted and talented*. Denver: Love, 3–28.
- SILVERMAN, L.K. (1994). “The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society”. *Roeper Review*, 17 (2), 110–116.

- SIU, A.F.Y. (2009). "Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents". *Personality and Individual Differences*, 47, 553–557.
- SORIANO DE ALENCAR, E. (2007). "Características socio-emocionais do superdotado: questões atuais". *Psicologia em Estudo, Maringá*, 12 (2), 371–378.
- STERNBERG, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R.J. (2000). "Wisdom as a form of giftedness". *Gifted Child Quarterly*, 44, 252–260.
- SWIATEK, M.A. (1995). "An Empirical Investigation Of The Social Coping Strategies Used By Gifted Adolescents". *Gifted Children Quarterly*, 39, 154–160.
- SWORD, L.K. (2005). *Emotional intensity in gifted children*. Retrived from www.sengifted.org (14-07-2011).
- TANNENBAUM, A.J. (1986). "Giftedness: A psychosocial approach". En STERNBERG & DAVIDSON (eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 21–52.
- TANNENBAUM, A.J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- TERMAN, L.M. (1925, 1930, 1947). *Genetic studies of genius. (Vol. 1–4). Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, California: Stanford University Press.
- TREFFINGER, D. J. & FELDHUSEN, J.F. (1996). "Talent recognition and development: Successor to gifted education". *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 181–193.
- ZEIDNER, M., SHANI-ZINOVICH, I., MATTHEWS, G. & ROBERTS, R.D. (2005). "Assessing Emotional Intelligence in gifted and non-gifted school students: Outcomes depending on the measure". *Intelligence*, 33, 369–391.