



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

**RELACIÓN ENTRE ALTAS  
CAPACIDADES INTELECTUALES,  
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y  
ANSIEDAD EN POBLACIÓN  
ESCOLAR**

Autora: Marta Aragón Chamizo

Tutora profesional: Belén Marina Gras

Tutor metodológico: David Paniagua Sánchez

Madrid  
Mayo 2019

Marta  
Aragón  
Chamizo

**RELACIÓN ENTRE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES,  
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ANSIEDAD EN POBLACIÓN  
ESCOLAR**



## Resumen

En este estudio se investigó si las variables altas capacidades intelectuales, ansiedad e inteligencia emocional están relacionadas entre ellas en una muestra de alumnos/as repartidos en un grupo control (N=37) y en un grupo experimental (N=37). Para ello, se aplicó el Test Breve de inteligencia de Kaufman (K-BIT), la Escala de ansiedad manifiesta en niños revisada de Reynolds (CMAS-R) y el *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* de Pétrides. Los datos no muestran una relación estadísticamente significativa entre las altas capacidades y la ansiedad, ni entre las altas capacidades y la inteligencia emocional. Tampoco nos permiten confirmar que existan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control ni en las puntuaciones de ansiedad ni en las de inteligencia emocional. Sin embargo, los resultados sí que muestran una correlación inversa entre las variables ansiedad e inteligencia emocional, así como entre algunas de las subescalas relacionadas con estas variables.

Por último, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres variables entre los grupos de mujeres y varones.

**Palabras clave:** altas capacidades intelectuales, inteligencia emocional, ansiedad

## Abstract

In this study we investigate whether the variables intellectual giftedness, anxiety and emotional intelligence are interrelated between them in a sample of students divided in a control group (N = 37) and an experimental group (N = 37). For this, they filled in the Kaufman's Brief Intelligence Test (K-BIT), the Revised Children's Noticeable Anxiety Scale (CMAS-R) and the Emotional Intelligence Trait Questionnaire. Resulting data do not show a statistically significant relationship between intellectual giftedness and anxiety, nor between intellectual giftedness and emotional intelligence. The results don't allow us either to confirm statistically significant differences between experimental group and control groups, neither in anxiety scores nor in emotional intelligence scores. However, results show a significant relationship between anxiety and emotional intelligence and between some subscales related to with the main variables. Finally, no statistically significant differences were found in any of the three variables between the groups of women and men.

**Key words:** intellectual giftedness, anxiety, emotional intelligence

Los primeros trabajos que hicieron hincapié en el talento dentro del ámbito educativo se desarrollaron en Estados Unidos, gracias al profesor Lewis Terman. Éste recogió datos sobre un grupo de alumnos cuyo cociente intelectual (CI) fuera igual o superior a 140, buscando con ello los rasgos que caracterizaban a este tipo de alumnado. Ya en 1916, Terman concluye que estos alumnos se muestran más sanos, tienen mejor ajuste social y alcanzan mayores logros que otros alumnos que presentan un CI inferior (Terman, 1916).

Pero no es hasta 1972 cuando el concepto de superdotación llega al Congreso de los Estados Unidos a través del informe Marland. Dicho informe considera que entre el 3% y el 5% de la población podría estar dentro de la definición de superdotación, por lo que propone cambios en la educación que tienen en cuenta a estos alumnos y sus necesidades (Marland, 1972).

En este informe se define a estos niños como:

*“capaces de alto rendimiento en cualquiera de las siguientes áreas, por separado o combinadas: capacidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento creativo o productivo, capacidad de liderazgo, artes visuales y manipulativas y/o capacidad psicomotriz.”*

A partir de este escrito, que le otorga una nueva posición al estudio de las altas capacidades y del talento, son varios los autores que llevan a cabo investigaciones sobre esto. La superdotación cambia, por lo tanto, varias veces de definición, añadiendo o cambiando algunos aspectos a lo largo de los años.

En 1978, Renzulli (como se citó en Sánchez López, 2006) habla de tres características propias de los individuos denominados como superdotados, a saber: la capacidad, la motivación y la creatividad. Este modelo recibe el nombre de “los tres anillos”, por la existencia de estos tres componentes esenciales. Además, el mismo autor añade más tarde a su modelo la importancia de la interacción de los factores ambientales, familiares y de la escuela, con las características anteriormente citadas que poseen estos niños.

En 1983, aparece por primera vez el concepto de inteligencias múltiples de la mano de Howard Gardner, que amplía la definición de la inteligencia a algo más que una simple medición de un CI. En su teoría de las Inteligencias Múltiples, el autor incluye hasta siete tipos de inteligencias diferentes que son: la lingüística, la lógico-matemática, la artística, la corporal-cinestésica, la musical, la social - tanto inter como intrapersonal - y la científica (como se citó en Sánchez López, 2006).

Más tarde, en 1986, Abraham Tannenbaum (como se citó en Sánchez López, 2006) expone su modelo centrándose en los componentes sociales de la superdotación. Lo que trata de explicar el autor es que no es suficiente el talento que puede tener o no un individuo, sino que además tienen que darse ciertas características sociales como un ambiente social favorable al desarrollo de la

persona, así como una sociedad con capacidad suficiente para identificar y valorar dicho potencial.

En la misma línea, Mönks y Van Boxtel (como se citó en Sánchez López, 2006), proponen, en 1988, el modelo de la interdependencia triádica de la superdotación, que añade la tríada social de la familia, el colegio y los compañeros, al ya descrito modelo de Renzulli de los tres anillos. Estos autores hacen especial hincapié en la necesidad que tienen estos niños de estar en un entorno social de apoyo, estimulación y comprensión adecuadas en los diferentes contextos en los que se desarrollan en su día a día.

Por otro lado, Sternberg propone en 1997, la Teoría Implícita Pentagonal sobre la superdotación. Esta teoría explica que para poder hablar de superdotación, un individuo debe poseer cinco condiciones que son: la excelencia, entendida como la superioridad del sujeto en alguna dimensión; la rareza, es decir, que el individuo tenga algo que se salga de lo común, que sea excepcional; la productividad, entendida como la eficacia social de las respuestas del sujeto en cuestión; la demostrabilidad, es decir que el individuo pueda mostrar las capacidades que le hacen superdotado a través de ciertos instrumentos de valoración; y el valor, es decir, que dicha persona tenga un rendimiento superior al resto en algún área para que pueda ser valorada como superdotada (como se citó en Sánchez López, 2006).

Por último, en 1986, Castelló propone algunos criterios fundamentales para tratar de operativizar el estudio de la superdotación. Dichos criterios son la dependencia del contexto y las necesidades sociales, es decir que los individuos que presentan capacidades intelectuales superiores dependen de alguna manera del contexto en el que se encuentran ya que éste puede proporcionarles o no recursos y oportunidades que les permitan explotar dichas capacidades; la importancia de la producción, es decir la capacidad de dichos individuos de producir en diferentes ámbitos; la diferenciación entre superdotado y talentoso, es decir, distinción los individuos verdaderamente excepcionales y los individuos talentosos; y la capacidad de medición de las características, es decir que existan instrumentos que permitan identificar correctamente a las personas superdotadas diferenciándolas también de las personas talentosas. Con estos criterios, Castelló propone crear dos grupos diferentes de sujetos: el primero estaría formado por superdotados, es decir, personas que presentan un alto nivel de funcionamiento, y el segundo estaría formado por lo talentosos, que se caracterizan por presentar un alto funcionamiento en algún área en concreto (como se citó en Sánchez López, 2006).

En la actualidad, se diferencian dos términos relacionados con esta temática. Por un lado, la Organización Mundial de la Salud (OMS) habla de superdotación. Este concepto estaría únicamente relacionado con el cociente intelectual de los sujetos, teniendo que ser éste siempre superior o igual a 130. En este caso, se considera que, aproximadamente, el 2% de la población escolar serían superdotados. Además, la OMS insiste en la necesidad de esta parte del alumnado de recibir una educación especial, a riesgo de sufrir fracaso escolar si no son diagnosticados de manera temprana.

Por otro lado, el término de Altas Capacidades Intelectuales, que se refiere a los sujetos cuyo cociente intelectual es igual o superior a 120. Este criterio incluye, aproximadamente, al 10% de la población escolar. Además, éste es el término más utilizado en España para hablar de estos alumnos (se utilizará dicho término a lo largo de este trabajo).

A día de hoy, como recoge Sanz Chacón en 2017, según los datos publicados por el Ministerio de Educación español, el 2,28% de la población mundial presentaría altas capacidades, por lo que, en España, debería haber alrededor de 180.000 alumnos no universitarios con estas características, de los cuales menos del 87% estaría identificado.

Este problema se debe a que, aún hoy, la definición y los criterios diagnósticos de los alumnos que presentan altas capacidades en España no están unificados a nivel nacional, sino que difieren según la Comunidad Autónoma en la que se encuentre el sujeto. Por lo tanto, un alumno identificado como alumno de altas capacidades en una comunidad puede no serlo en otra y, en consecuencia, no recibir las mismas medidas ni educación específica que sus iguales de otras comunidades.

En un intento de unificar las actuaciones necesarias para este tipo de alumnos, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE, 8/2013), y más concretamente el artículo 76 de dicha ley, refleja algunas medidas relacionadas con las necesidades de este alumnado. Dichas propuestas pueden agruparse en cuatro puntos clave, que son:

- 1) Identificación del alumnado de altas capacidades intelectuales.
- 2) Valoración temprana de sus necesidades.
- 3) Planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular para fomentar el desarrollo máximo de sus capacidades.
- 4) Facilitar la flexibilización de la duración de las diferentes etapas del sistema educativo para este tipo de alumnos, a través de normas establecidas por el propio Gobierno.

Pero la falta de unidad en torno a los criterios diagnósticos y a las medidas necesarias para su desarrollo óptimo no son las únicas dificultades a las que se enfrentan estos alumnos. Son muchos los autores que han investigado acerca del ajuste emocional en los alumnos de altas capacidades, pero no todos están de acuerdo en sus conclusiones. En algún caso, las

investigaciones concluyen que los alumnos superdotados muestran un mejor ajuste emocional, así como una mejor adaptabilidad y mejores habilidades interpersonales que el grupo de alumnos típicos con el que se han comparado (Prieto, 2008). En otro estudio llevado a cabo en 2016, las puntuaciones totales en la escala de inteligencia emocional de Bar-On (2000) de los niños que presentan altas capacidades también son superiores a las del grupo normativo (Lee, 2016). Estos resultados están en la línea que ya planteó Terman en 1916 cuando definió a los alumnos que presentaban un CI alto como sujetos social y emocionalmente bien adaptados.

Sin embargo, otros autores no han encontrado diferencias significativas en inteligencia emocional entre estos alumnos y los alumnos de la muestra normativa (Schwean, 2006). En algunos casos, sólo las puntuaciones obtenidas a través de un cuestionario cumplimentado por los padres de los niños superdotados indican un mejor ajuste psicosocial de estos niños en comparación con los niños del grupo control. Pero, en este mismo estudio, los autoinformes cumplimentados por los propios alumnos con altas capacidades indican niveles inferiores a los de sus compañeros en varios índices relacionados con el ajuste psicológico negativo (Richards, 2003).

También Pfeiffer en 2017, explica que los niños más capaces intelectualmente pueden presentar lo que él llama “sobreexcitabilidad emocional”, que puede provocar que experimenten las emociones más intensamente que los niños de la muestra normativa, lo que haría más difícil su correcto ajuste social (Pfeiffer, 2017).

Dado que muchos de los estudios relacionados con la inteligencia emocional obtienen resultados diferentes, e incluso contradictorios, es importante también centrarse en el aspecto emocional de los alumnos de altas capacidades intelectuales y saber si esas capacidades que se encuentran por encima del grupo normativo les facilitan adaptarse más eficazmente al entorno y para utilizar sus emociones de un modo más eficiente desde el punto de vista social.

Pero, al igual que ocurrió con el concepto de inteligencia y superdotación, en las últimas décadas la definición de Inteligencia Emocional ha ido evolucionando y cobrando una importancia creciente. La psicología ha pasado de un modelo donde las emociones quedaban relegadas a un segundo plano a otro que, las tiene más en cuenta e incluso, en algún caso, son consideradas el elemento central.

La definición de Inteligencia Emocional ha ido cambiando a lo largo de los años. Según la Enciclopedia de Psicología Aplicada (Spielberger, 2004), son tres los modelos principales que han descrito la inteligencia emocional. En primer lugar, el modelo de Salovey-Mayer (Mayer y Salovey, 1997, 2000) definía la Inteligencia Emocional como la capacidad de percibir, comprender, gestionar y usar las emociones para facilitar el pensamiento. En palabras de los autores, la Inteligencia Emocional es:

*“la capacidad de percibir las emociones, acceder y generar emociones para ayudar al pensamiento, comprender las emociones y el conocimiento emocional, y así regular de manera reflexiva las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual”.*

Por lo tanto, las habilidades principales que se recogen en este modelo son: la percepción emocional, la facilitación emocional del pensamiento, la comprensión emocional, la dirección emocional y la regulación reflexiva de las emociones para fomentar el desarrollo personal (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Por otro lado, el modelo de Goleman (Goleman, 1998) amplía la definición citada, ya que describe este constructo como una gran gama de competencias y habilidades que favorecen el rendimiento personal. Goleman introduce un nuevo término, el Cociente Emocional (CE), que complementa al ya conocido Cociente Intelectual (CI).

Para Goleman, la inteligencia emocional se basa en cinco puntos clave que son:

- 1) Conocer las propias emociones, es decir tener consciencia de uno mismo (*self awareness*), de sus estados internos y de los recursos de los que dispone.
- 2) Manejar las emociones, es decir la autorregulación (*self management*) de nuestros estados e impulsos.
- 3) Motivarse a sí mismo (*motivation*) para facilitar la consecución de nuestros objetivos.
- 4) Reconocer las emociones de los demás, es decir la empatía (*social-awareness*), ser consciente de las emociones y necesidades de los demás.
- 5) Establecer relaciones a partir de nuestras habilidades sociales (*relationship management*), es decir llevar a cabo conductas que favorezcan las relaciones con los demás.

Por último, el modelo de Bar-On (2006), describe la inteligencia socio-emocional (ESI) como una amplia gama de competencias emocionales y sociales que estarían relacionadas entre sí, así como habilidades y facilitadores que determinan cómo nos entendemos a nosotros mismos y a los demás, cómo nos relacionamos con ellos y cómo reaccionamos frente a las obligaciones del día a día.

Este modelo está formado por cinco componentes principales, que son: el componente intrapersonal (comprensión emocional, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia), el componente interpersonal (empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social), el componente de adaptabilidad (solución de problemas, prueba de realidad, flexibilidad), el componente de manejo del estrés (tolerancia al estrés, control de impulsos) y el componente del estado de ánimo en general (felicidad, optimismo) (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

El constructo Inteligencia Emocional no sólo se ha ido transformando según el modelo y los autores que lo han descrito, sino que también se ha ido ampliando y han ido apareciendo términos relacionados.

Algunos autores ponen el foco de atención en las diferencias que se observan en las puntuaciones de inteligencia emocional, en función del instrumento que se utilice para obtenerlas. A través de estas investigaciones, aparece la distinción entre la inteligencia emocional como rasgo y la inteligencia emocional como capacidad (Pétrides, 2001). La inteligencia emocional como rasgo está relacionada con la personalidad de cada individuo y se refiere a la capacidad de reconocer, procesar y utilizar información emocionalmente relevante. En este caso, los instrumentos utilizados son medidas de autoinforme, ya que se entiende que la experiencia emocional es subjetiva y, por lo tanto, cada uno va a evaluarla de manera diferente, sin que existan respuestas correctas ni incorrectas (Pérez et al., 2005).

La inteligencia emocional como capacidad hace referencia a la habilidad que posee el sujeto para, igual que en la definición anterior, reconocer, procesar y utilizar información emocionalmente relevante. A diferencia de la IE rasgo, la IE capacidad no está relacionada tanto con la personalidad, sino con la inteligencia general. En este caso, los instrumentos utilizados son pruebas de rendimiento máximo, es decir, que ya no se considera que la experiencia emocional sea subjetiva, sino que se valora como algo objetivo donde, esta vez sí, hay respuestas correctas e incorrectas. Por lo tanto, la IE de capacidad correlacionaría directamente con la capacidad cognitiva de los individuos.

Al hacer una búsqueda bibliográfica comprobamos que existen muchas investigaciones cuyo tema principal es la ansiedad. Al igual que para la inteligencia emocional, el concepto de ansiedad aparece en muchas ocasiones, relacionado con los alumnos de altas capacidades intelectuales. Por lo tanto, es igualmente importante hacer un breve recorrido sobre dicho concepto.

Pese a ser un constructo que comenzó a abordarse sólo a partir 1920, la ansiedad es, desde entonces, uno de los términos más abordados y estudiados en el mundo de la psicología. Podemos definir la ansiedad como una emoción natural del ser humano que se desencadena ante la amenaza de un resultado negativo o incierto. La respuesta de ansiedad puede ser motora o fisiológica (aumento de la frecuencia cardíaca, aumento de la sudoración, etc.), siendo la anticipación su característica más distintiva.

Hay que diferenciar la ansiedad del miedo, ya que, como explica Marks en 1986, éste aparece ante estímulos reales, mientras que la ansiedad puede aparecer con la anticipación de resultados negativos o imprevisibles. Además, Spielberger en 1972 distingue entre estrés, amenaza y ansiedad. Según el autor, el estrés estaría relacionado con las propiedades del estímulo de una situación, la amenaza sería la percepción que hace el individuo de una situación como peligrosa

y la ansiedad sería una reacción emocional que se desencadena cuando el sujeto valora una situación como amenazante, tanto si existe algún peligro objetivo como si no (Spielberger, 1972). Es importante destacar que la ansiedad es, en muchos casos, una respuesta adaptativa. Cuando las respuestas que se ponen en marcha, tanto fisiológicas como motoras, nos ayudan a confrontar o escapar de una situación amenazante, la ansiedad está siendo adaptativa. Sin embargo, cuando estas respuestas se dan ante una situación neutra que el individuo percibe como amenazante, la ansiedad resulta en conductas inapropiadas y en respuestas muy poco adaptativas (Cano Vindel, 2011).

Pero la definición de ansiedad también ha ido cambiando a lo largo de los años. Desde el paradigma conductual, la ansiedad se define no tanto como un estado emocional sino como la respuesta a estímulos específicos antes los cuales ocurre (Reynolds, 1997).

Sin embargo, en 1966, Cattell describe la ansiedad como un factor de segundo orden, es decir, que puede tener muchas y diversas causas y también puede expresarse de diferentes maneras. Más tarde, en 1972, Izar define la ansiedad como *“una combinación variable de emociones fundamentales de angustia, furia, vergüenza y de emoción-interés”* (Reynolds, 1997).

Pese a no haber, aún hoy, una definición clara y única de lo que es la ansiedad, existe acuerdo entorno a algunos de los conceptos relacionados con ella. Todos los autores parecen estar de acuerdo en que la ansiedad es un estado afectivo desagradable, que responde a un estímulo, a un estado emocional o a una interacción de emociones. También hay acuerdo en que es importante diferenciar la ansiedad del miedo ya que, como se ha dicho anteriormente, el miedo es una respuesta a una situación amenazadora real, mientras que la ansiedad puede aparecer sin ese desencadenante objetivamente peligroso.

En 1972, Spielberger hace, por primera vez, una distinción que, a partir de ese momento, será fundamental. El autor habla por un lado de la ansiedad estado que define como *“algo que consiste en sentimientos desagradables de tensión y aprensión, percibidos de manera consciente, con activación o excitación asociada del sistema nervioso autónomo”*, es decir, un cúmulo de reacciones emocionales que se dan al percibir una situación como amenazadora. En este caso, la ansiedad sería un estado transitorio, que puede variar tanto en intensidad como en duración. Por otro lado, la ansiedad rasgo se asimila a un rasgo de personalidad asociado a algunos individuos. Es más permanente y provocará en el individuo una mayor propensión a experimentar ansiedad ante estímulos relativamente neutros.

Centrándonos en la población infantil y adolescente, estudios epidemiológicos muestran que los trastornos de ansiedad son los más diagnosticados. La prevalencia de dichos trastornos varía en función de la edad y de las fuentes que se consulten, pero en general, parece que estos trastornos están presentes en entre un 15% y un 20% de niños y adolescentes (Orgilés, Méndez, Espada, Carballa y Piqueras, 2012). Además, indican que los síntomas más frecuentes en población infanto-juvenil son los del trastorno de ansiedad por separación y los de los miedos físicos, aunque

parece que, a más edad, menos síntomas de ansiedad por separación, pero más síntomas de ansiedad generalizada y fobia social.

La sintomatología ansiosa en población infanto-juvenil tiene un efecto directo sobre el rendimiento escolar y el funcionamiento social y familiar y, en muchos casos, se traduce en rabietas, falta de motivación o dificultades para establecer relaciones con sus iguales (Aldana, 2009).

Al igual que en los trabajos mencionados anteriormente sobre la inteligencia emocional en los alumnos de altas capacidades intelectuales, los estudios que relacionan ansiedad y altas capacidades obtienen resultados muy dispares.

Por un lado, se ha observado que los alumnos con altas capacidades estarían ligeramente predispuestos a aumentar sus niveles de ansiedad. Este aumento estaría explicado por tres razones, a saber: que sus padres tienen altas expectativas en ellos, lo que puede generar presión y, por lo tanto, hacer aumentar sus niveles de ansiedad; por su propio perfeccionismo y por no ser estimulados de manera adecuada y suficiente en la escuela (González, 1999).

En la misma línea, Pfeiffer explica que muchos de los alumnos con estas características, tienen asociado un elevado perfeccionismo que, si se vive de manera neurótica, puede generar episodios de ansiedad (Pfeiffer, 2017).

Zeidner y Schleyer encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los niveles generales de ansiedad en los niños con altas capacidades y en los niños con capacidades normales. En este caso, son los niños con un alto CI los que obtienen niveles inferiores de ansiedad. Los autores explican que esto puede deberse a que el potencial de estos niños fomenta su seguridad en ellos mismos y, por lo tanto, reduce sus niveles de ansiedad. Pero no todos los resultados obtenidos por estos autores llegan a la misma conclusión ya que también observaron que cuando una clase estaba formada exclusivamente por alumnos de altas capacidades, sus niveles de ansiedad aumentan a consecuencia de la comparación que hacen entre ellos (Zeidner, Schleyer, 1999).

Por otro lado, el estudio llevado a cabo por Ahmadpanah y colaboradores en 2016, relaciona ansiedad e inteligencia emocional. Los autores concluyen que niveles superiores en inteligencia emocional están asociados a niveles más bajos de ansiedad ante los exámenes (Ahmadpanah, Keshavarz, Haghighi, Jahangard, Bajoghli, Bahmani y Brand, 2016).

De igual manera, se ha comprobado que la ansiedad rasgo correlaciona de manera negativa con algún componente de la inteligencia emocional como la claridad y la regulación emocional en adolescentes (Latorre y Montañés, 2004).

Extremera y Fernández Berrocal obtienen resultados que van en consonancia con lo dicho anteriormente, ya que explican que los alumnos emocionalmente inteligentes pueden obtener un mejor rendimiento escolar al enfrentarse a situaciones de estrés con mayor facilidad (Extremera, Fernández Berrocal, 2004).

Después de haber hecho un breve recorrido por la historia de las altas capacidades, así como de la inteligencia emocional y de la ansiedad, y después de haber comprobado que las investigaciones llevadas a cabo en este ámbito no muestran consonancia en cuanto a los resultados obtenidos, el objetivo principal de este trabajo es conocer si realmente existe o no relación entre las tres variables estudiadas: altas capacidades intelectuales, inteligencia emocional y ansiedad. Además, se analizará si existen diferencias estadísticamente significativas en las variables de inteligencia emocional y ansiedad entre el grupo de alumnos con altas capacidades y el grupo control.

La primera hipótesis de este trabajo es que existe una relación directa entre las altas capacidades intelectuales y la inteligencia emocional.

La segunda hipótesis es que existe una relación negativa entre las altas capacidades intelectuales y la ansiedad.

La tercera hipótesis es que las puntuaciones en inteligencia emocional de los sujetos del grupo experimental serán superiores a las de los sujetos del grupo control, siendo la diferencia entre las puntuaciones de ambos grupos estadísticamente significativa.

La cuarta hipótesis es que las puntuaciones en ansiedad de los sujetos del grupo experimental serán inferiores a las de los sujetos del grupo control, siendo la diferencia entre las puntuaciones de ambos grupos estadísticamente significativa.

## **Método**

### Participantes

Treinta y siete participantes (28 hombres y 9 mujeres) de edades comprendidas entre los 7 y los 16 años, alumnos del colegio San Luis de los Franceses de Madrid, formaron el grupo experimental. Estos niños/as tenían un diagnóstico de altas capacidades intelectuales. Para formar el grupo control (N=37), se seleccionó al azar al mismo número de alumnos del mismo rango de edad. Al ser los participantes menores de edad, se solicitó una autorización tanto al centro como a los padres de los alumnos/as para poder llevar a cabo la investigación. En dicha autorización, los padres fueron informados del objetivo del trabajo, así como de los instrumentos que se iban a utilizar. De igual manera, se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos recogidos durante el estudio, de acuerdo a la Ley Orgánica 15/1999 sobre la Protección de Datos de Carácter Personal.

## Variables e instrumentos

Las variables evaluadas en la investigación fueron las altas capacidades intelectuales, la inteligencia emocional y la ansiedad.

Para llevar a cabo este trabajo, se han utilizado tres instrumentos diferentes:

- Altas capacidades intelectuales: se utilizó el Test de Inteligencia Breve de Kaufman (K-BIT) (Kaufman, 2011). Este instrumento confirmó las altas capacidades intelectuales (cociente intelectual (CI) superior o igual a 120) de los sujetos que formaron el grupo experimental e informó sobre CI de los alumnos que formaron el grupo control, para asegurar que no fueran alumnos de altas capacidades sin diagnosticar. Este test tiene una duración variable de entre 15 y 30 minutos y es de aplicación individual. Permitted conocer la medida de la inteligencia verbal a través de los subtests de *Vocabulario* y de *Definiciones* (media = 100, desviación típica = 15) y la inteligencia no verbal a través del subtest de *Matrices* (media = 100, desviación típica = 15), tanto en niños como en adolescentes.

Por último, se obtiene una puntuación global de CI compuesto.

Este instrumento presenta una alta fiabilidad con valores que oscilan entre ,74 y ,86 para las subpruebas y entre ,90 y ,98 para el CI compuesto.

Además, las correlaciones obtenidas con pruebas como el WISC-V, apoyan la validez de constructo del CI compuesto y de las subpruebas del test K-BIT.

- Inteligencia emocional: se utilizó el *Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Child Short Form* (TEIQue-CSF) (Pétrides, 2009) para los niños/as con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años. Este cuestionario está formado por 36 ítems con cinco opciones de respuesta siendo el 1 “Completamente en desacuerdo” y el 5 “Completamente de acuerdo”. Esta versión tuvo que ser traducida del inglés para poder ser utilizada. Este cuestionario nos proporciona una puntuación global de Inteligencia Emocional.

Los participantes mayores de 12 años cumplieron el *Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form* (TEIQue-SF). Este cuestionario está formado por 30 ítems con siete opciones de respuesta, siendo el 1 “Completamente en desacuerdo” y el 7 “Completamente de acuerdo”. Se utilizó la versión traducida al español por Juan Carlos Pérez-González de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

En este caso, este cuestionario proporciona una puntuación global de Inteligencia Emocional, así como cuatro subescalas que son, Bienestar, Sociabilidad, Emocionalidad y Autocontrol.

Este instrumento permitió saber cómo los participantes comprenden y gestionan sus emociones, cómo interpretan y manejan las emociones de los demás y cómo utilizan todo esto para establecer y mantener sus relaciones sociales. Este cuestionario tiene una duración de aproximadamente 20 minutos y se aplicó de manera colectiva.

(diseñada para detectar deseabilidad social).

Este instrumento presenta una alta fiabilidad con un Alfa de Cronbach de 0,85.

Además, las correlaciones obtenidas apoyan la validez de constructo, de contenido y de criterio de este instrumento.

- Ansiedad: se utilizó la Escala de ansiedad manifiesta en niños, revisada (CMAS-R) de Reynolds (Reynolds, 1997). Esta escala tiene una duración variable de entre 5 y 10 minutos y se aplicó de manera colectiva. Este instrumento tiene una escala global de Ansiedad total (media=50, desviación típica=15), así como cuatro subescalas (media=3, desviación típica=3), a saber: ansiedad fisiológica (asociada a manifestaciones fisiológicas de ansiedad como dificultad para dormir, náuseas o fatiga), Inquietud/Hipersensibilidad (asociada a miedos o ideas relacionadas con el aislamiento emocional), Preocupaciones sociales/concentración (asociada a pensamientos distractores relacionados con el ámbito social e interpersonal que producen dificultades en la concentración y atención) y Mentira (diseñada para detectar deseabilidad social).

Este instrumento presenta una alta fiabilidad con un Alfa de Cronbach de 0,82.

Además, las correlaciones obtenidas apoyan la validez de constructo, de contenido y de criterio de este instrumento.

## Procedimiento

Este estudio presenta un diseño cuasi experimental con grupo control, seleccionando de manera aleatoria a los integrantes del grupo control, respetando en todo momento la equivalencia de edades entre ambos grupos. El grupo experimental está formado por los alumnos con diagnóstico de altas capacidades intelectuales.

Se aplicaron los tres instrumentos mencionados anteriormente en el mismo centro escolar de donde proceden los alumnos.

Tanto el TEIQue como la CMAS-R, se aplicaron de manera colectiva. El K-BIT, se aplicó de manera individual a todos los participantes en un espacio habilitado para ello en el centro escolar. Para las pruebas colectivas, las instrucciones que se dieron a los participantes fueron las siguientes: *“Vais a tener que rellenar estos dos cuestionarios, haréis primero uno y después el otro. No tenéis límite de tiempo para ninguna de las dos pruebas, pero es necesario que contestéis a todos los ítems, sin dejar ninguno en blanco. No hay respuestas correctas ni incorrectas, sólo*

*tenéis que contestar según lo que sea más acorde a vosotros. Hacedlo de manera individual, sin mirar las hojas de vuestros compañeros. Cuando hayáis terminado de contestar, después de haber comprobado que no habéis dejado ninguna respuesta en blanco, dadle la vuelta a la hoja y dejadla sobre la mesa y yo pasaré a recogerlas.”*

Para la prueba individual, las instrucciones que se dieron a los participantes fueron las siguientes: *“Esta vez, vas a realizar unas actividades de manera individual. Cada actividad es diferente y tiene un tiempo de realización diferente, pero te las iré explicando según las tengas que ir haciendo.”*

Tras la recogida de respuestas, se exportaron los datos obtenidos al programa estadístico IBM SPSS Statistics 20 para realizar el posterior análisis.

## **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en los análisis estadísticos.

En primer lugar, se analizaron las características de la muestra obtenida. De los 74 participantes, el 59,50% eran varones y el 40,50% mujeres, siendo la media de edad 11,40 (mínimo:7; máximo:15).

A continuación, se muestran las puntuaciones obtenidas en la muestra para las variables inteligencia (CI), ansiedad e inteligencia emocional (Tabla 1).

Tabla 1  
*Descriptivos de las variables en la muestra de participantes*

	Media	Desviación típica	Valor mínimo	Valor máximo
Inteligencia (CI)	104,58	17,25	72	141
Ansiedad	47,70	8,49	26	68
Inteligencia Emocional	4,30	,90	2,20	6,50

Respecto a la variable inteligencia, cabe destacar que los alumnos/as que formaron el grupo control no alcanzaron en ningún caso un CI de 120 o superior.

En el grupo experimental, en dieciocho casos, las puntuaciones obtenidas por los alumnos/as no llegaron a 120. Sin embargo, la herramienta utilizada (K-BIT) ofrece un rango de error que varía según la edad. En estos dieciocho casos, aplicando este rango de error (con un nivel de confianza del 99%), estos alumnos/as sí que alcanzarían una puntuación de 120 o superior, que es el criterio que se estableció para que pertenezcan al grupo experimental.

Igualmente, para los siguientes análisis, la variable CI se utilizará tanto como variable continua, utilizando la puntuación directa obtenida por los participantes, como variable dicotómica (sí/no

altas capacidades). Al utilizar dicha variable como dicotómica, en el grupo experimental se mantendrán los alumnos/as que tenían diagnóstico de altas capacidades intelectuales antes de comenzar con la recogida de datos para este trabajo (es decir, los que pertenecen al grupo de altas capacidades formado en el colegio), ya que se puede asumir que la discrepancia entre su puntuación inicial y la obtenida posteriormente se debe a un error de medida, dado que no se alejan más de una desviación típica.

Además, la prueba KBIT solo se utilizó para formalizar el estudio y comprobar que no hubiera ni falsos negativos, ni falsos positivos.

Con el fin de conocer si se relacionan las tres variables estudiadas, es decir las altas capacidades intelectuales, la inteligencia emocional y la ansiedad, se procedió a calcular la correlación de Pearson entre dichas variables (Tabla 2).

Tabla 2

*Correlación de Pearson entre las variables CI, inteligencia emocional y ansiedad*

	Ansiedad	Inteligencia Emocional	CI
Ansiedad	1	-,241*	-,048
Inteligencia Emocional	-,241*	1	-,084
CI	-,048	-,084	1

\* La correlación es significativa a nivel ,05 (bilateral).

Tal y como se observa en la Tabla 2, la variable CI correlaciona de forma no significativa tanto con la variable ansiedad ( $p = -,048$ ) como con la variable inteligencia emocional ( $p = -,084$ ). Además, se observa también que la variable ansiedad correlaciona significativamente de forma inversa con la variable inteligencia emocional ( $p = -,241$ ). Es decir, cuanto mayores son las puntuaciones de ansiedad, son menores las puntuaciones de inteligencia emocional.

De igual manera, se procedió a calcular la correlación de Pearson de dichas variables con la edad de los participantes (Tabla 3).

Tabla 3

*Correlación de Pearson entre la variable edad y las variables CI, inteligencia emocional y ansiedad*

	CI	Inteligencia Emocional	Ansiedad
Edad	-,044	,649**	,210

\*\* La correlación es significativa al nivel ,01 (bilateral).

La variable Edad tiene una correlación alta, significativa y directa con la variable Inteligencia emocional ( $p = ,649$ ). Por lo tanto, las puntuaciones de inteligencia emocional aumentan con la edad.

Se realizó un ANOVA de las variables Ansiedad e Inteligencia Emocional teniendo como factor la condición del experimento (experimental/control) para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de ansiedad e inteligencia emocional entre los diferentes grupos (Tabla 4).

Tabla 4

*ANOVA de un factor (condición experimental) entre las variables inteligencia emocional y ansiedad*

		Media	Desviación típica	F
Inteligencia Emocional	Grupo control	4,27	,74	F (1,72 = ,021); p = ,887; $\eta^2 = ,74$
	Grupo experimental	4,24	1,05	
Ansiedad	Grupo control	47,73	8,96	F (1,72 = ,001); p = ,978; $\eta^2 = ,42$
	Grupo experimental	47,68	8,12	

Como se observa en la Tabla 4, no se puede afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas ni en ansiedad ni en inteligencia emocional entre el grupo experimental y el grupo control ( $p = ,887$  en el caso de la inteligencia emocional y  $p = ,978$  en el caso de la ansiedad).

Además, también podemos observar que las medias tanto de ansiedad como de inteligencia emocional son ligeramente superiores en el grupo control, aunque la diferencia entre ambos grupos es muy pequeña.

Para llevar a cabo un estudio más elaborado, se han analizado también las diferentes subescalas que presentan tanto la variable de ansiedad como la variable de inteligencia emocional. Se procedió a calcular la correlación de Pearson entre las subescalas de dichas variables, para saber si existe alguna relación entre ellas.

Tabla 5

*Correlación de Pearson entre las subescalas de las variables ansiedad e inteligencia emocional*

	Ans. Fis.	Inq.	Preoc.Soc.	Ment.	Bien.	Auto.	Emocio.	Sociab.
Ans. Fisiológica	1	,523**	,514**	-,178	-,455**	-,512**	-,349*	-,061
Inquietud	,523**	1	,427**	-,126	-,218	-,484**	-,314	-,355*
Preoc. Soc.	,514**	,427**	1	-,160	-,347*	-,729**	-,405*	-,359*
Mentira	-,178	-,126	-,160	1	,197	,358*	,107	,027

\*\* La correlación es significativa al nivel ,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel ,05 (bilateral).

Dejando de lado las correlaciones entre las subescalas de la misma variable (se ha comprobado que al formar parte de la misma escala muestran una correlación significativa y fuerte), en la Tabla 5 podemos observar que algunas de las subescalas de las variables están relacionadas.

La subescala Ansiedad fisiológica correlaciona significativamente de manera inversa con las subescalas Bienestar, Autocontrol y Emocionalidad ( $p = -,455$ ,  $p = -,512$ ,  $p = -,349$ , respectivamente).

De igual manera, la subescala de inquietud, correlaciona significativamente de manera inversa con las subescalas Autocontrol y Sociabilidad ( $p = -,484$ ,  $rp = -,355$ , respectivamente).

La subescala de Preocupaciones Sociales correlaciona significativamente también de manera inversa con las subescalas Bienestar, Autocontrol, Emocionalidad y Sociabilidad ( $p = -,347$ ,  $p = -,729$ ,  $p = -,405$ ,  $p = -,359$ , respectivamente).

Por último, la subescala Mentira correlaciona significativamente con la subescala Autocontrol ( $p = ,358$ ).

Se calculó igualmente la correlación de Pearson entre la variable Inteligencia emocional y las subescalas de la variable Ansiedad, pero no se obtuvo ninguna puntuación significativa. Sin embargo, al calcular la correlación de Pearson entre la variable Ansiedad y las subescalas de la variable Inteligencia emocional, se obtuvieron algunas puntuaciones significativas que se reflejan a continuación en la Tabla 6.

Tabla 6

*Correlación de Pearson entre la variable Ansiedad y las subescalas de la variable Inteligencia emocional*

	Ansiedad	Bienestar	Autocontrol	Emocionalidad	Sociabilidad
Ansiedad	1	-,412*	-,709**	-,417*	-,320

Podemos observar que la escala Ansiedad total correlaciona significativamente de manera inversa con las subescalas Bienestar, Autocontrol y Emocionalidad ( $p = -,412$ ,  $p = -,709$ ,  $p = -,417$  respectivamente).

Por último, se realizó un ANOVA de las variables Ansiedad, Inteligencia emocional y CI teniendo como factor el sexo (mujer, varón) para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de ansiedad, inteligencia emocional y CI en los diferentes grupos (Tabla 7).

Tabla 7

*ANOVA de un factor (sexo) entre las variables inteligencia emocional, ansiedad y CI*

		Media	Desviación típica	F
CI	Mujeres	100,3	15,40	F (1,72 = 3,47); $p = ,07$ ; $\eta^2 = ,64$
	Varones	107,61	17,95	
Ansiedad	Mujeres	47,73	8,45	F (1,72 = ,001); $p = ,980$ ; $\eta^2 = ,41$
	Varones	47,68	8,61	
Inteligencia emocional	Mujeres	4,18	,69	F (1,72 = ,36); $p = ,552$ ; $\eta^2 = ,58$
	Varones	4,31	1,03	

Como se observa en la Tabla 7, no se puede afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas ni en ansiedad ni en inteligencia emocional ni en CI entre el grupo de mujeres y el grupo de varones ( $p = ,552$  en el caso de la inteligencia emocional,  $p = ,980$  en el caso de la ansiedad y en el caso del CI  $p = ,067$ ).

Además, también podemos observar que las medias tanto de inteligencia emocional como de CI son ligeramente superiores en el grupo de los varones, aunque la diferencia entre ambos grupos es muy pequeña. Sin embargo, la media de ansiedad es ligeramente superior en el grupo de las mujeres, aunque la diferencia entre ambos grupos también es muy pequeña.

## Discusión

Como se ha reflejado en el análisis de los datos y, al contrario de lo que se planteó en la primera hipótesis, no se ha encontrado una relación directa y significativa entre las altas capacidades intelectuales y la inteligencia emocional. Este hallazgo no apoya los resultados que planteaba Terman (1916) cuando se refería a los alumnos con un CI elevado como mejor adaptados tanto social como emocionalmente. De igual manera, los resultados obtenidos no apoyan tampoco las conclusiones a las que llega Prieto (2008), cuando afirma que los alumnos superdotados muestran un mejor ajuste emocional y mejores habilidades interpersonales que los alumnos típicos. Dichos resultados tampoco respaldan el trabajo de Pfeiffer (2017) donde asegura que los niños más capaces a nivel intelectual experimentan las emociones más intensamente, lo que les generaría una mayor dificultad a la hora de ajustarse socialmente.

En relación con las altas capacidades y la variable de ansiedad, los resultados obtenidos no permiten confirmar la segunda hipótesis, ya que no se ha encontrado una relación estadísticamente significativa, ni directa ni inversa, entre dichas variables. Por lo tanto, estos resultados no van en la misma línea que los encontrados por Pfeiffer (2017), donde explica que los alumnos con un CI elevado presentan altos niveles de perfeccionismo, lo que les puede llegar a generar episodios de ansiedad. De igual manera, los resultados obtenidos tampoco respaldan las conclusiones a las que llega González (1999), cuando afirma que los alumnos con altas capacidades intelectuales estarían predispuestos a aumentar sus niveles de ansiedad a causa de la presión que les produce las expectativas que tienen sus padres respecto a ellos, de su perfeccionismo y de la falta de estimulación que sufren en la escuela.

En cuanto a la tercera hipótesis, los datos obtenidos no nos permiten afirmar que existan diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de inteligencia emocional entre el grupo experimental, formado por alumnos/as con un CI igual o superior a 120, y el grupo control, formado por alumnos/as escogidos al azar. Pese a que las puntuaciones son ligeramente superiores en el grupo control, la diferencia entre ambos grupos es demasiado pequeña para poder afirmar que existan diferencias entre los dos grupos. En este caso, estos resultados concuerdan con los obtenidos por Schwean (2006), ya que tampoco encuentra diferencias significativas en inteligencia emocional entre los alumnos con altas capacidades intelectuales y los alumnos de la muestra normativa.

Por último, en el caso de la cuarta hipótesis, tampoco podemos afirmar que existan diferencias estadísticamente significativas en ansiedad entre los grupos experimental y control. Las puntuaciones obtenidas son algo superiores en el grupo control, pero no podemos afirmar que existan diferencias entre los dos grupos ya que la diferencia entre ellos es muy pequeña. Pero, en este caso, los resultados no van en la misma línea que los obtenidos por algunos autores como Zeidner y Schleyer (1999), ya que ellos sí que encuentran diferencias

significativas entre ambos grupos, siendo inferiores las puntuaciones de ansiedad de los niños con altas capacidades puesto que su potencial fomenta su seguridad en ellos mismos y, por lo tanto, hace que se reduzcan sus niveles de ansiedad.

Los análisis llevados a cabo con los datos obtenidos nos aportan más información sobre las relaciones entre las variables estudiadas, aunque dichas relaciones no estén recogidas en las hipótesis de este trabajo. Por ejemplo, los resultados obtenidos muestran que la variable ansiedad correlaciona inversamente de manera estadísticamente significativa con la variable inteligencia emocional. Es decir, los participantes que obtienen puntuaciones más altas en inteligencia emocional obtienen también puntuaciones más bajas en ansiedad. En este caso, los resultados apoyan las conclusiones del estudio llevado a cabo por Almadpanah y sus colaboradores (2016) que dicen que niveles superiores en inteligencia emocional están asociados a niveles más bajos de ansiedad, aunque en este caso se trabaja solo con ansiedad ante los exámenes. De igual manera, Extremera y Fernández Berrocal (2004) refuerzan esta idea, ya que explican que los niños/as con mayor inteligencia emocional obtienen un mejor rendimiento escolar porque se enfrentan mejor a situaciones de estrés.

Además, es interesante también observar que la variable inteligencia emocional correlaciona de manera estadísticamente significativa con la variable edad, de manera que las puntuaciones de inteligencia emocional son superiores cuanto mayores son los participantes. Pese a no haber encontrado estudios que relacionen estas variables, podemos pensar que según crecemos vamos adquiriendo más estrategias para afrontar diversas situaciones y aprendemos cada día a enfrentarnos a ellas de una manera más eficaz y segura respecto a nuestro equilibrio emocional. Esto podría explicar que la inteligencia emocional aumente con la edad. Aunque no se puede afirmar que exista una relación entre la variable ansiedad y la variable edad, puede ser interesante repetir dichos análisis con una muestra más amplia y con un rango de edades mayor ya que podemos pensar que, en el caso de la variable ansiedad, las dificultades a las que nos enfrentamos según crecemos son cada vez más difíciles de superar y, por lo tanto, nos generan más estrés y ansiedad.

Por otro lado, los análisis llevados a cabo no muestran diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres variables estudiadas entre el grupo de mujeres y el grupo de varones. En el caso de las variables CI e inteligencia emocional, las puntuaciones son ligeramente superiores en el grupo de los varones, aunque la diferencia entre ambos grupos es tan pequeña que no permite afirmar que existan diferencias entre dichos grupos. En el caso de la variable ansiedad, se da el caso contrario: son ligeramente superiores las puntuaciones del grupo de mujeres, aunque, de nuevo, la diferencia entre los dos grupos es tan pequeña que no nos permite hablar de diferencias entre los grupos de mujeres y varones.

De igual manera, los resultados obtenidos indican que las subescalas Ansiedad fisiológica e Inquietud correlacionan de manera inversa con las subescalas Bienestar,

Autocontrol y Emocionalidad, relacionadas todas ellas con la inteligencia emocional. En este caso, dichos resultados van en la misma línea que los que encuentran Latorre y Montañés (2004), ya que observan que la ansiedad rasgo correlaciona de manera negativa con la claridad y la regulación emocional, relacionadas ambas con la inteligencia emocional.

Además, estas correlaciones no se encuentran solo en las subescalas sino que también existe dicha correlación inversa entre la variable ansiedad y las subescalas de la variable inteligencia emocional, Bienestar, Autocontrol y Emocionalidad.

También, en relación con las variables inteligencia emocional y ansiedad, se ha observado que la subescala Mentira, relacionada con la ansiedad, correlaciona de manera estadísticamente significativa con la subescala Autocontrol, relacionada con la inteligencia emocional.

Pese a no haber encontrado estudios que relacionen directamente estas dos subescalas, parece lógico pensar que un sujeto que tiene un autocontrol escaso va a ser más propenso a la mentira, ya que tiene dificultades a la hora de controlar su conducta; esto es todavía más evidente en el caso de los niños más pequeños.

Parece que muchos de los resultados obtenidos no van en la misma línea que muchas de las investigaciones que se han encontrado relacionadas con este tema. Esto puede deberse a que el tamaño muestral de este estudio no ha sido suficiente. Además, como se explicó a la hora de analizar los resultados, se encontraron algunas dificultades relacionadas con la variable CI, ya que no todos los alumnos/as que se encontraban en el grupo experimental llegaron a un CI de 120 o superior al recoger los datos para este estudio. Es por ello que, en algunos de los análisis llevados a cabo, cuando se ha utilizado la variable CI como variable continua, la muestra de alumnos/as considerados de altas capacidades intelectuales fue todavía más reducida.

Por lo tanto, sería interesante repetir este estudio con un tamaño muestral mayor y con la seguridad de que los participantes que forman el grupo experimental tengan realmente un CI de 120 o superior.

Otra limitación a la que se enfrenta este trabajo es que todavía a día de hoy los criterios para considerar a un niño/a con altas capacidades intelectuales no están definidos claramente. En algunos casos, el CI necesario para este diagnóstico es de 120 o superior, mientras que, en otros casos, es de, mínimo, 130. Además, en muchos casos no solo se tiene en cuenta el criterio del CI, sino que también se valoran otros criterios como, por ejemplo, la creatividad.

Por lo tanto, es posible que algunos de los participantes de este estudio no cumplirían los criterios necesarios para formar parte del grupo experimental en otros estudios, ya que los requisitos, probablemente, serían diferentes. Además, los alumnos/as que han formado el grupo experimental de este trabajo, seleccionados en un primer momento por pertenecer al programa de altas capacidades del colegio, no están todos evaluados con las mismas pruebas por lo que esto puede ser una amenaza para la fiabilidad de este estudio.

Por lo tanto, sería interesante repetir esta investigación contando con una muestra más amplia y asegurando que el grupo experimental está formado por sujetos de altas capacidades intelectuales, diagnosticados todos ellos con las mismas pruebas y utilizando los mismos criterios, y no tanto seleccionando a estos sujetos por su participación en un programa destinado al alumnado de altas capacidades. De esta manera podríamos comprobar si los resultados obtenidos se mantienen o si se encuentran nuevas relaciones significativas entre las variables estudiadas.

También, dado que las investigaciones llevadas a cabo sobre este tema obtienen resultados muy dispares en relación con las tres variables presentes en este trabajo, sería interesante saber qué diferencias existen entre ellas (método, instrumentos utilizados, muestra escogida, etc.) y si estas diferencias pueden explicar la disparidad en los resultados. Una de las conclusiones más importantes que aporta este trabajo es la importancia y urgencia de unificar de manera oficial los criterios utilizados para proceder al diagnóstico de altas capacidades intelectuales ya que, como hemos observado, la falta de acuerdo en torno a este tema no hace más que perjudicar, no solo la identificación de algunos sujetos, sino también a las investigaciones llevadas a cabo sobre este tema. Dicho perjuicio se debe a que no se pueden unificar todos los trabajos para poder avanzar más rápido en este ámbito, ni tampoco se pueden generalizar los resultados obtenidos en cada investigación cuando los criterios utilizados son diferentes.

Por otro lado, otra conclusión a la que se puede llegar gracias a este estudio es la importancia de tener más en cuenta, sobre todo en el ámbito educativo, las variables relacionales y emocionales y no tanto centrarse únicamente en las variables puramente intelectuales. Como hemos observado a raíz de los resultados obtenidos, la única relación de la que podemos estar seguros es de la existente entre las variables ansiedad e inteligencia emocional, así como entre las subescalas relacionadas con dichas variables. Pese a no haber encontrado diferencias entre los grupos estudiados en este caso, se ha observado que los sujetos que obtienen puntuaciones más altas en inteligencia emocional, obtienen también puntuaciones inferiores en ansiedad. Este resultado puede ser interesante a la hora de diseñar los programas educativos ya que, como viene siendo cada vez más habitual, es importante que la inteligencia emocional tenga cada día un poco más de protagonismo en el día a día de los colegios. Tanto si se trata de alumnos de altas capacidades como si se trata de alumnos normativos, es posible que, por lo observado en esta investigación, el aprendizaje de la inteligencia emocional, les ayude a reducir sus niveles de ansiedad. Por lo tanto, a medio y largo plazo, esto puede ser muy útil para los estudiantes, no solo para afrontar situaciones estresantes relacionadas con el colegio como pueden ser los exámenes, sino también para hacer frente a situaciones estresantes en cualquier ámbito y momento vital.

## Referencias bibliográficas

- Ahmadpanah, M., Keshavarz, M., Haghghi, M., Jahangard, L., Bajoghli, H., Bahmani, D. S., ... & Brand, S. (2016). Higher emotional intelligence is related to lower test anxiety among students. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 12, 133.
- Aldana, M. F. (2009). Los trastornos de ansiedad en niños y adolescentes: particularidades de su presentación clínica. *PSIMONART: Revista Científica, Instituto Colombiano del Sistema Nervioso*, 2(1), 93-101.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 18 (Suplemento), 13-25.
- Cano Vindel (2011). Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS). Descargado el 15 de noviembre de 2018 de <http://www.ansiedadyestres.org/salud>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 25 de noviembre de 2018 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- García-Fernández, M., Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos; propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* [en línea], 3(6), 43-52. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- Goleman, D. (1995), *Emotional Intelligence*, Barcelona (España): Editorial Kairós.
- González, B. Á. (1999). Factores de riesgo de desadaptación social en alumnos de altas capacidades. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10, 79
- Informe Nacional sobre la educación de los superdotados (2017). Descargado el 20 de agosto de 2018. <https://www.elmundodelsuperdotado.com/informe-educacion-superdotados/>
- Jacobo, M., & Rose, J. (2015). Inteligencia emocional, rasgos de personalidad e inteligencia psicométrica en adolescentes. Tesis Doctoral publicada, Departamento de Psicología Educativa y de la Educación, Universidad de Murcia.

- Kaufman, A. S., & Kaufman N., (2011), *K.BIT Test breve de inteligencia de Kaufman*. Madrid, España, Pearson.
- Latorre, J. M., & Montañés, J. (2004). Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y estrés*, 10(1), 111-125.
- Lee, S., Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (1), pp 29-67.
- López-Zafra, E., Pulido, M., & Berrios, P. (2014). EQI-versión corta (EQI-C) Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de psicología*, 110, 21-36.
- Marland Jr, S. P. (1971). Education of the Gifted and Talented-Volume 1: Report to the Congress of the United States by the US Commissioner of Education.
- Marks, I. M. (1986). Epidemiology of anxiety. *Social psychiatry*, 21(4), 167-171.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Validation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17, 516-526.
- Mayer, J. D. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter. *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2. 0. *Emotion*, 3(1), 97.
- Merchán Romero, I. M. (2017). Test de habilidad de inteligencia emocional en la escuela (THInEmE). Tesis doctoral publicada. Psicología y antropología. Universidad de Extremadura.
- Orgilés, M., Méndez, X., Espada, J. P., Carballo, J. L., & Piqueras, J. A. (2012). Síntomas de trastornos de ansiedad en niños y adolescentes: Diferencias en función de la edad y el sexo en una muestra comunitaria. *Revista de psiquiatría y salud mental*, 5(2), 115-120.
- Pérez, J.C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze and R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An International Handbook* (pp.181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber

- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory
- Pfeiffer, S. (2017), *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica*, La Rioja (España), Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R., & Hernández, D. (2017). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: Un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa* 6(15).
- ¿Qué son las altas capacidades intelectuales? (2016). Descargado el 20 de agosto de 2018.  
<http://www.altacapacidadesytalentos.com/>
- Reyero, M., & Tourón, J. (2000). En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista española de pedagogía*, 7-38.
- Reynolds, C. & Richmond, B. (1997). *Escala de ansiedad manifiesta en niños (revisada)*. México: El manual moderno.
- Richards, J., Encel, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-164.
- Sánchez López, C. (2006). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades*. Tesis doctoral publicada, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Murcia.
- Sierra, J. C. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos. *Revista Subjetividades*, 3(1), 10-59.
- Schwean, V. L., Saklofske, D., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. D., & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology*, 2(2), pp-30.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. *Anxiety-Current trends and theory*, 3-20.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). Test anxiety in intellectually gifted school students. *Anxiety, Stress and Coping*, 12(2), 163-189.