

INFORME PROFESSIONAL

Dades personals del/la professional:

Nom: Júlia

Cognoms: Rafecas Lope

Població: Artés

Província: Barcelona

Professor/a col·laborador/a: Juan Carlos Tordera Yllescas

Data: 11/06/2023

Dades de contacte: jrafecasl@uoc.edu

TÍTOL: “*BrightMinding*”: Una intervenció psicoeducativa en noies amb altes capacitats per entrenar les habilitats socioemocionals.

Problema, necessitat o repte detectat:

Població (*Population*): En el present estudi participen 4 alumnes de sexe femení i 2 d’elles tenen diagnòstic d’altes capacitats intel·lectuals (AACCI). Cursen l’Educació Secundària Obligatòria (ESO) en un centre educatiu concertat de Manresa (província de Barcelona), on la llengua vehicular és el català. El nivell socioeconòmic de la capital de comarca del Bages és mig-baix, segons l’índex socioeconòmic territorial de l’Idescat (2019, citat per Blaya, 2022), tot i que l’alumnat del centre en qüestió pertany a famílies amb un nivell socioeconòmic més alt. Una de les participants té 12 anys, una altra en té 13 i les altres dues 14. A cap d’elles se l’ha avançat mai de curs, tot i que a una de les noies se li va proposar a primària, però no es va considerar adient. Totes quatre han nascut i viuen a la comarca del Bages. Dues havien cursat l’educació primària en un altre centre, a diferència de la resta.

Intervenció (*Intervention*): Entre l’alumnat amb AACCI és molt comú l’infra-diagnòstic, sobretot en el sexe femení que, a diferència del masculí, tendeixen a ocultar les seves habilitats intel·lectuals (Dominguez, 2003), perquè així ho determina el context sociocultural tradicional. En la mateixa línia, Dominguez (2003) posa de manifest la necessitat d’acompanyar a les noies per

tal de desenvolupar el seu potencial, ja que la majoria d'elles presenten problemes d'autoconcepte.

En el context de la perspectiva de gènere, el projecte "Brightminding" planteja el repte de dur a terme una intervenció psicoeducativa efectiva dirigida a les persones participants amb l'objectiu de millorar les seves habilitats socials i emocionals, també amb la finalitat de reforçar la seva identitat i autoestima com a persones amb altes capacitats, una condició intel·lectual sovint invisibilitzada i estigmatitzada.

La intervenció en sí, se centra a treballar aquelles dificultats detectades, a través de diverses activitats com l'entrenament d'habilitats socials i comunicatives, *role-playing*, *mindfulness* i reptes de lideratge per millorar l'autoconcepte.

Duchovicova i Hosova (2019), durant el seu estudi desenvolupat a Praga, van concloure diferències importants entre el nivell d'autoconcepte de nois i noies amb altes capacitats, on el de les noies era inferior. Altres autors com Fonseca (2015, citat per Algaba i Fernández, 2021), els alumnes amb AACCI en general, tenen una forta convicció del que és correcte i el que no, la qual cosa els pot portar a no saber veure el punt de vista dels altres i que això provoqui que els seus companys s'allunyin. En conseqüència es poden veure atrapats en un pensament obsessiu amb rigidesa psíquica i meticulositat, conjuntament amb una baixa autoestima (Lebihain y Tordjman, 2005, citats per Algaba i Fernández, 2021). Per altra banda, investigacions com les de Emir i Ogurlu (2014) han vist millores significatives en habilitats de lideratge després de dur a terme un programa destinat a treballar-les, tant en alumnes amb altes capacitats com sense.

La pregunta que vol respondre aquest treball és la següent: S'observen canvis importants, pel que fa a les seves habilitats socials i emocionals, després de dur a terme el projecte "*BrightMinding*" dissenyat per a les noies amb AACCI? En resposta a aquesta, s'espera que aquesta metodologia provoqui canvis positius en les habilitats socials i emocionals de les persones participants, ja que treballar aspectes com el lideratge, la comunicació i la regulació emocional pot contribuir a millorar-les.

El model teòric de referència adoptat per al disseny de la intervenció és el model d'entrenament de les habilitats socials de Spence (2003), que contempla aspectes com la reestructuració cognitiva i l'autoregulació emocional. L'autora recull informació rellevant sobre l'eficàcia de diferents programes d'entrenament en habilitats socials, així com diferents estratègies que s'aconseja utilitzar (narrativa, joc, interacció amb altres companys...). Recomana diferents aspectes a treballar, com la iniciativa d'iniciar una conversa, identificar-ne el moment i la temàtica adequada, la negociació i resolució de conflictes o la comunicació assertiva.

Des de la vessant clínica, trobem autors com Wenzel (2017) que conceben la reestructuració cognitiva com una tècnica que permet "reconèixer, avaluar, i si cal, modificar els pensaments no adaptatius i poc útils dels pacients" (p. 2). Per a la intervenció proposada, s'adopta també aquesta visió de la reestructuració cognitiva, encara que no es treballa en profunditat, amb la finalitat d'identificar aquelles creences que les adolescents amb AACCI tenen sobre si mateixes i modificar-ne aquelles que no siguin útils.

Per altra banda, la intervenció també es basa en estratègies de *role-playing* i *mindfulness* (Rosselet i Stauffer, 2013; Hess et al, 2020; Choca et al, 2020; Miller et al, 2005; Fang i Ma, 2019) explicades en l'apartat d'evidències.

Comparació (*Comparison*): Amb la finalitat de verificar la validesa de la intervenció efectuada en el grup de participants, es mesuren les dificultats socials i emocionals de les participants en tres moments diferents de la intervenció. Es realitza una primera avaluació, seguida d'una segona intervenció després d'un temps determinat, considerant l'actuació del centre educatiu com a "intervenció control". La tercera avaluació es du a terme un cop finalitzada la intervenció sotmesa a aquest treball. D'aquesta manera, es comprova si el grup d'alumnes millora més en habilitats socials i emocionals després de la mateixa intervenció o de la intervenció control.

Les avaluacions es duen a terme a través del test "Llistat d'Adjectius per a l'Avaluació de l'Autoconcepte" (LAEA) (Garaigordobil, 2011), que mesura l'autoconcepte. Per altra banda, s'avaluen les habilitats socials a través de la

versió adaptada al castellà (Garcia, 2015) del test “*Social Skills Improvement System-Rating Scales*”.

Resultats (Outcomes): Pel que fa als resultats, l'objectiu principal del present estudi és comprovar l'efectivitat de la metodologia emprada per a millorar les competències socials i emocionals de les nenes amb altes capacitats, ja que com s'ha esmentat anteriorment, les noies amb AACCI tendeixen a tenir més dificultats que els nois en aquestes habilitats (Dominguez, 2003). Així doncs, s'espera que a partir dels resultats obtinguts, tant el personal del centre educatiu com les famílies d'aquest col·lectiu d'alumnes contemplin la necessitat de posar èmfasi en millorar dites habilitats.

Aquest treball pot aportar informació rellevant per a professionals de l'educació o de l'àmbit psicosocial que detectin la necessitat d'implementar intervencions psicoeducatives en el col·lectiu de noies amb AACCI, així com donar visibilitat a aquest tipus de dificultats que sovint queden emmascarades. Actualment, hi ha poca literatura que relacioni les intervencions en dificultats socioemocionals i les nenes/noies amb AACCI, així que es podria dir que aquest estudi aporta nova informació sobre variables poc relacionades anteriorment.

Evidències empíriques prèvies

Nivell 1: evidències científiques externes.

Segons el diccionari de psicologia de l'APA (American Psychological Association) l'alta capacitat o superdotació es defineix com “l'estat de posseir una gran quantitat d'habilitat, talent o intel·ligència natural, que normalment es fa evident a una edat molt jove”, que sovint es mesura a través de la quantificació del QI (Quocient Intel·lectual), considerant la superdotació per sobre dels 130 punts. La teoria triàrquica de Sternberg defineix la intel·ligència com un constructe format per 3 subcomponents de interactuen (Davidson i Sternberg, 2005):

- Intel·ligència componencial: la que permet captar, manipular i modificar la informació, així com dur a terme tasques metacognitives.

- Intel·ligència experiencial: la que permet aprendre d'experiències noves i desenvolupar la creativitat.
- Intel·ligència contextual: aquella que permet l'adaptació de l'individu a l'entorn.

Per altra banda, Renzulli fa una distinció entre la "superdotació escolar" i la "superdotació creativa/productiva", les quals poden coexistir en un mateix individu (Davidson i Sternberg, 2005):

"La primera és més freqüent en aprenents altament capaços que obtenen bons resultats en les proves estandarditzades i de capacitat cognitiva. Els programes per a superdotats es basen generalment en aquest tipus d'intel·ligència i són els més adequats per atendre aquest tipus d'estudiant. La intel·ligència creativa-productiva implica la interacció entre tres qualitats clau (la "concepció dels tres anells") de Renzulli: capacitat per sobre de la mitjana, creativitat i compromís amb la tasca. Aquestes qualitats es combinen per generar invents, art, descobriments científics i innovació cultural, etc." (p. 122).

Al llarg dels anys la definició per als alumnes amb altes capacitats s'ha anat modificant a causa de noves troballes, coneixements i visions. Karnes i Stephens (2000) van recopilar definicions de diferents estats d'Amèrica per tal de comparar-les amb les definicions de l'Associació Nacional per als Nens Superdotats (National Association for Gifted Children - NAGC). La principal conclusió a la qual van arribar va ser que aquelles definicions se centraven principalment en el rendiment acadèmic i cognitiu d'aquest alumnat i, per contra, no es contemplaven altres dimensions com característiques creatives i socials. També van trobar moltes diferències en els criteris d'identificació, mesures i suports per a nens i nenes amb altes capacitats intel·lectuals.

Segons Lamont (2012) l'alumnat amb AACCI poden arribar a comprendre conceptes complexos els quals el seu sistema emocional no està preparat per processar, provocant un augment d'emocions com l'ansietat i la por. L'autor fa referència al concepte *asynchronous development* (desenvolupament asin-

crònic), que reflecteix la diferència entre la maduresa cognitiva i la maduresa en aspectes socials que sovint s'observa en aquest tipus d'alumnat.

Una característica aparentment comuna en els estudiants amb altes capacitats és el perfeccionisme. Per contra, en el metaanàlisi dut a terme per Ogurlu (2020) no es van trobar evidències que posin de manifest diferències significatives en el nivell de perfeccionisme entre els alumnes amb AACCI i els alumnes amb intel·ligència normal. Els primers, però, van mostrar, de manera no significativa, un major esforç perfeccionista que els seus homòlegs no superdotats, però menys preocupacions perfeccionistes. Els resultats dels estudis analitzats són en certa manera ambigus. Autores com Christopher i Shewmaket (2010) afirmen que l'alumnat amb AACCI que mostren un alt perfeccionisme associat a les expectatives socials percebudes, presenta major tendència a la depressió. Hess et al (2020) van concloure en el seu estudi que el *mindfulness* redueix significativament els nivells de perfeccionisme autorientat i, de la mateixa manera, augmenta la consciència. Altres estudis també han trobat resultats semblants durant l'avaluació d'un programa basat en *mindfulness* dirigit a infants i adolescents amb AACCI d'Espanya (Choca et al, 2020), trobant una millora de les habilitats emocionals i reduint els símptomes negatius com l'ansietat o la depressió. Algunes de les activitats que es duïen a terme dins el programa són l'atenció plena a la respiració, exercicis de respiració, meditació, ús de música i vídeos per generar emocions, alimentació conscient, etc. Miller et al (2005) afirmen que el *mindfulness* pot ajudar a reduir els nivells d'ansietat en nens i nenes, millorant així la capacitat d'atenció. Fang i Ma (2019) també van comprovar el mateix en la població adolescent, millorant el malestar psicològic.

Concretament, el present estudi pretén identificar i intervenir en la millora de les habilitats/condicions socials i emocionals de les noies amb altes capacitats, incorporant la variable de gènere. Segons Bian et al (2017) els estereotips de gènere sobre el concepte d'intel·ligència ja estan establerts en infants a edat molt primerenca (entre cinc i set anys). De la mateixa manera, van concloure que aquests estereotips són més forts en els nens, i que això els influencia a l'hora de triar els seus interessos (ciències, matemàtiques...), i

inclús tenien la creença generalitzada que els homes tenen major habilitat intel·lectual. Les nenes, en canvi, mostraven interessos en les arts plàstiques/visuals i la literatura.

Aquestes dades ens fan posar l'interrogant en l'origen i característiques d'aquestes diferències de gènere en relació amb la intel·ligència. La investigació duta a terme per Garaigordobil i Amigo (2010) conclou que no existeixen diferències cognitives ni de rendiment, tot i que sí que s'observen diferències en el desenvolupament d'algunes tasques (llenguatge, matemàtiques, habilitat social o musical), però aquestes no es manifestarien fins als catorze anys i anirien augmentant amb el pas dels anys.

Pel que fa a les habilitats socials i emocionals dels adolescents amb AACCI, Noriah et al (2014) van analitzar la correlació de diverses dimensions socials com la capacitat d'influència, gestió de conflictes, lideratge, promoció del canvi, la vinculació amb els altres, el treball cooperatiu, el treball en equip i la comunicació efectiva, amb l'empatia. Totes les dimensions socials van correlacionar positivament amb l'empatia. Dels resultats d'aquesta investigació es pot intuir, doncs, que l'entrenament de l'empatia podria ser una bona manera de treballar les habilitats socials. Malgrat això, els autors asseguren que els joves participants no van mostrar gairebé cap dificultat en les habilitats socials ni en la dimensió empàtica.

Per altra banda, la investigació de Guthrie (2020), conclou que les principals dificultats de les estudiants femenines amb AACCI són la pressió per complaure, la soledat, i els dubtes de si mateixa i la seva capacitat. Les noies que van participar en l'estudi, per una banda, van identificar les expectatives acadèmiques i socials com a principals factors estressors. Per altra banda, exposen la dificultat afegida que els suposa haver de complir amb les expectatives socials (ser estudiants exemplars) i compaginar-ho amb la vida social. A més, aquesta pressió deguda a les altes expectatives, provenia de tres fonts principals: els adults, els companys, i les normes de gènere. Així doncs, Guthrie (2020) posa en rellevància la importància de detectar les necessitats de naturalesa socioemocional de les noies amb AACCI per poder acompanyar-les, donar-los eines per ajustar les seves expectatives i desenvolupar el seu po-

tencial i benestar personal. Per altra banda, Knight i Lewis (2000) van analitzar l'autoconcepte d'una mostra d'infants i adolescents amb AACCI, a través de l'escala de Piers-Harris, i van concloure que en general el seu autoconcepte era alt, i que els factors que podrien influir al respecte són l'èxit acadèmic i el suport de les seves famílies. Però segons la definició anterior dels perfils d'alumnat amb AACCI, no tots tenen èxit acadèmic, i potser tampoc tots tenen suport familiar/social. En qualsevol cas, sembla que no hi ha conclusions clares en la literatura sobre l'autoconcepte de l'alumnat amb AACCI.

En relació amb les darreres evidències aportades, Rosselet i Stauffer (2013) van dissenyar i concloure l'eficàcia d'una intervenció psicosocial basada en el *role-playing*. Aquesta va resultar una metodologia eficaç per a la millora del desenvolupament de les habilitats socials i emocionals dels adolescents amb AACCI.

Nivell 2: opinions expertes o fruit de l'experiència clínica.

Pel que fa a la detecció dels alumnes amb AACCI, sovint passen despercebuts davant les unitats d'atenció a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge, pel fet que aparentment sembla que tenir facilitat per a l'aprenentatge sigui un avantatge i no requereixi cap mena de suport. Segons González et al. (2000), "a Espanya hi ha tres-cents mil alumnes superdotats en les etapes d'educació obligatòria, dels quals tan sols se n'han identificat uns dos mil (el 0,6%). El 70% té baix rendiment i entre el 35 i el 50%, fracàs escolar" (p.10). Per tant, podem afirmar que hi ha un gran infradiagnòstic de la població amb altes capacitats.

De Mirandés (2008), ja afirmava que la conceptualització de les AACC prové des d'una perspectiva centrada en les limitacions i dificultats, però que està avançant cap a una mirada centrada en el potencial, les capacitats i fortalles d'aquest alumnat. Malgrat això, l'autor destaca que és de rellevant importància que aquest canvi de paradigma es tradueixi a la pràctica educativa inclusiva i es consolidi una política que asseguri la igualtat d'oportunitats i l'atenció de les necessitats del col·lectiu amb AACC.

En aquest treball es vol aprofundir en les característiques socials i emocionals dels alumnes amb AACC, així com amb les dificultats que presenten en

aquest àmbit. Algaba i Fernández (2021) han realitzat una revisió sistemàtica de les investigacions recents sobre les característiques socioemocionals de la població infantojuvenil amb AACC. Les conclusions obtingudes mostren que aquest alumnat presenta, amb major freqüència, una major sensibilitat, intensitat emocional, així com un major perfeccionisme i autoexigència. Altres autors afirmen que també mostren un alt sentit de justícia i que sovint, això els provoca conflictes interpersonals a causa de la dificultat per entendre altres punts de vista (Fonseca, 2015, citat per Algaba i Fernández, 2021).

Davant les conseqüències negatives en el benestar emocional dels infants i adolescents amb AACC, derivades de les característiques socioemocionals que exposen les evidències científiques, Algaba i Fernández (2021) posen en rellevància la necessitat d'implementar intervencions psicoeducatives preventives i de tractament, amb la finalitat d'afavorir el seu benestar.

Altres autors com Duchovicova i Hosova (2019), contràriament a estudis esmentats anteriorment, conclouen segons la seva investigació que les noies amb AACCI tenen un autoconcepte més baix que els nois i que, per tant, necessiten més suport per reforçar-lo. Malgrat afirmar que no hi ha estudis conclouents que demostrin l'existència de diferències biològiques entre nens i nenes, tot i que a la realitat ens trobem amb major nombre de diagnòstics en nens, Canuto et al (2019), també han trobat resultats semblants en la seva investigació, confirmant les diferències de gènere en alumnat amb AACCI pel que fa a la seva autoestima, sent les noies les que en tenen un nivell més baix.

Nivell 3: Evidències fruit de les perspectives del/la receptor/a.

Segons Martínez (2021), quan parlem d'alumnat amb AACCI parlem d'alumnat que destaca en una o més àrees cognitives, sigui de manera potencial o bé per un alt rendiment, tot i que se'n poden distingir tres perfils principals:

a) Superdotació: són alumnes molt flexibles, capaços de resoldre problemes que requereixen la combinació de diferents recursos intel·lectuals, en els quals presenten un alt nivell de raonament verbal, matemàtic i aptitud espacial. Tenen una alta intel·ligència, en general. Són extremadament curiosos

i curioses i es veuen molt motivats i motivades per projectes que afavoreixi la connexió entre diferents coneixements i els permetin aprofundir en els continguts apresos. Sovint, però, comencen projectes i se'n cansen, iniciant-ne de nous. Per aquest motiu, pot ser que no tinguin un alt rendiment a l'escola. És possible que per encaixar en el grup, no vulguin destacar gaire.

Pel que fa a les intervencions, el metaanàlisi de Calvert et al (2020), asseguren que les més efectives per als alumnes amb AACCI que presenten baix rendiment són aquelles que proporcionen reptes desafiadors per a ells/es, augmenten la seva motivació i els permeten desenvolupar el seu potencial. Sovint aquestes intervencions es basaven en tècniques d'estudi i el desenvolupament socioemocional.

b) Talent: destaquen en àmbits específics o en un tipus de processament concret. En la resta d'àmbits o processaments poden mostrar un rendiment normal o baix, és quan es parla de talent simple. En la seva àrea de talent, tindrà un rendiment superior al superdotat/da. Un talent simple pot ser el social, el musical o el motriu, però també es poden trobar talents complexos, és a dir, una combinació de talents simples, com per exemple el talent acadèmic: un perfil amb gran aptitud verbal, lògica i de gestió de memòria.

Martínez (2021) destaca la necessitat de canvi cap a un paradigma inclusiu dels centres educatius, per tal de respondre a les necessitats específiques de suport educatiu d'aquest alumnat. Certament, aquest tipus d'alumnat necessita un suport individualitzat, i no només centrat en l'àrea cognitiva, sinó també en altres àrees com la social, emocional i psicològica. No són un grup homogeni, així que les seves conductes, talents i dificultats poden variar.

Molts dels testimonis del vídeo "Eso no se pregunta AACCI" (Telemadrid, 2021) se senten o s'han sentit frustrats/des degut a no haver tingut un acompanyament personalitzat durant l'escolarització. Sovint, els/les mestres o educadors/es no els han donat les oportunitats d'aprendre i explorar sobre allò que els interessa i s'han vist "atrapats" en un currículum que no els motivava, arribant a semblar "pesats" per fer preguntes constament, inclús deixant-los en evidència davant del grup classe. Per altra banda, també expressen haver-

se sentit sol/a, diferent de la resta, incompresos/es, sensació de no encaixar, etc. Mostren experiències molt negatives pel que fa a les seves relacions socials, com per exemple que els cridessin “bruixa” o “maledicció”. Per aquest motiu, es considera que encara no hi ha prou consciència del que significa tenir altes capacitats, i sovint els entorns educatius o familiars no són prou favorables per donar el suport i acompanyament que aquests/es alumnes requereixen.

Objectius de la intervenció o acció

Sota la hipòtesi que les noies amb AACCI tenen més dificultats socials i emocionals, l'objectiu principal del present estudi és millorar les habilitats socials i emocionals d'un petit grup de noies amb altes capacitats, personalitzant l'experiència en cada una d'elles. Concretament, el projecte “*BrightMinding*” vol aprofundir en treballar l'autoestima i l'autoconcepte, dos aspectes que van molt lligats a les expectatives i els rols socials i de gènere. Per tant, l'objectiu final és comprovar si es produeix aquesta millora en les habilitats socials i emocionals de les persones participants.

Aquesta intervenció pot ajudar a millorar els aspectes esmentats en les persones participants, i sobretot a valorar les intervencions de tipus psicoeducatives. Així doncs, també és una manera de conscienciar a les famílies i a l'entorn social de l'alumnat amb AACCI del fet que cal atendre els aspectes socioemocionals, ja que sovint hi apareixen dificultats “encobertes”, a més de posar en rellevància l'existència de les altes capacitats femenines que sovint queden a l'ombra degut a les expectatives de gènere.

Per altra banda, aquest treball pot aportar un enfocament interessant i de naturalesa inclusiva a l'hora d'afrontar les dificultats socioemocionals de l'alumnat amb AACCI posant sobre la taula la perspectiva de gènere, ja que en aquesta dimensió hi solen haver diferències entre nois i noies, necessitant així una personalització més profunda per a les accions d'intervenció dirigides a aquest alumnat. Com s'ha pogut comprovar a través de diferents evidències científiques (Bian et al, 2017; Guthrie, 2020), les noies amb altes capacitats intel·lectuals solen patir més dificultats pel que fa a l'àmbit socioemocional, degut a les altes expectatives socials i els rols de gènere associats. Per tant,

treballar aquests aspectes pot contribuir a millorar el benestar emocional d'aquest col·lectiu.

Característiques de l'acció o intervenció (basada en les evidències empíriques prèvies)

Naturalesa de les dades.

En el present estudi es pretén mesurar el nivell d'autoconcepte i d'habilitat social de les persones participants a través de dos instruments estandaritzats. Per tant, es tractarà amb dades de naturalesa quantitativa. Es volen obtenir dades d'aquesta tipologia, ja que permetran respondre de manera efectiva al repte plantejat en aquest treball: comprovar si la intervenció dirigida a la millora de les habilitats socioemocionals i de l'autoconcepte de les persones participants és efectiva. Malgrat això, aquest treball no es pot considerar de tipus quantitatiu, ja que no es disposen de suficients participants per a fer una anàlisi estadística de les dades obtingudes. Així doncs, les dades s'han valorat qualitativament, en tant que s'ha fet una interpretació de les dades obtingudes i, per tant, el treball es considera mixt.

Segons Hernández i Mendoza (2018) el mètode mixt utilitza processos sistemàtics, empírics i crítics d'investigació, amb la finalitat d'analitzar les dades obtingudes de manera quantitativa i qualitativa, i d'aquesta manera poder explicar de la millor manera el fenomen estudiat. Alguns autors com Johnson et al (2007), defineixen el mètode mixt com una síntesi intel·lectual i pràctica de la recerca quantitativa i qualitativa que ofereix uns resultats més informatius, complets i útils.

Participants i Organització.

Les persones participants en aquest estudi són 4 adolescents de gènere femení, de les quals dues cursen 3r i dues 1r d'ESO (12, 13 i 14 anys). Dues d'elles compten amb un diagnòstic d'altas capacitats, amb quocients intel·lectuals de 135 i de 150, i les altres dues no han passat cap tipus d'avaluació, però el centre escolar sospita d'altas capacitats pel seu alt rendiment acadèmic. Es va sol·licitar al centre el seu historial acadèmic per elaborar un perfil

de les dues alumnes sense diagnòstic, però aquesta informació no es va poder cedir per privacitat de dades. Dominen el català, el castellà i l'anglès, i també estan aprenent francès i alemany.

La recollida de dades s'ha dut a terme a través d'un estudi de cohort, de manera longitudinal, en el context escolar i durant hores lectives, mesurant l'objecte d'estudi en tres moments diferents: es faran dues mesures abans de posar en marxa la intervenció amb una setmana de diferència (pre i post test) a inicis de maig, prenent com a intervenció control les actuacions ordinàries de l'escola, i una tercera mesura després de la intervenció (finals de maig), que ha tingut una durada de tres setmanes. D'aquesta manera, s'ha valorat si després de l'última mesura s'han produït canvis en l'autoconcepte i les habilitats socials de les persones participants, per tal de poder determinar si la intervenció ha sigut eficient o no.

En total es realitzen 3 sessions d'avaluació, on cada participant omple els mateixos tests. Les sessions d'avaluació queden recollides a la taula 1.

Taula 1

Dates de les sessions d'avaluació.

Data	Nombre de sessió
3 de maig de 2023	Primera avaluació
10 de maig de 2023	Segona avaluació
26 de maig de 2023	Tercera avaluació

Així doncs, comparant les tres mesures es pot comprovar si el projecte "*BrightMinding*" provoca alguna millora respecte a les habilitats socials i l'autoconcepte de les joves participants. Si no hi ha diferències entre la primera i la segona avaluació, però sí que n'hi ha entre la segona i la tercera, significa que les sessions hauran contribuït a l'objectiu del present estudi. La intervenció té l'objectiu d'ajudar a les persones participants a millorar aquells aspectes socials i emocionals on presentin dificultats, dissenyant cada sessió en funció de les seves necessitats. Si no hi ha diferències entre cap de les ava-

luacions, implica que la intervenció no ha tingut cap impacte en les habilitats socioemocionals de les adolescents participants.

L'espai on es realitzen les proves és una sala petita, amb una taula rodona i una cadira per cada participant. Se'ls dona aproximadament 45 minuts per fer les dues proves.

Instruments i materials.

Per avaluar de manera rigorosa la intervenció d'aquest treball s'ha utilitzat, per una banda, l'instrument "Llistat d'Adjectius per a l'Avaluació de l'Autoconcepte" (LAEA) (Garaigordobil, 2011), que mesura l'autoconcepte. S'ha triat aquest test degut a l'avaluació duta a terme pel Consejo General de la Psicología de España (2016), segons el qual el manual de l'instrument mostra evidències de la seva validesa. Per tant, és eficient per mesurar l'objecte d'estudi. El LAEA consta de 57 ítems en forma d'adjectius, els quals la persona examinada ha de puntuar del 0 al 4 en quina mesura se sent identificada.

Per altra banda, s'avaluen les habilitats socials a través de la versió adaptada al castellà (Garcia, 2015) del *Social Skills Improvement System-Rating Scales*. S'ha escollit aquest instrument ja que es considera molt complet i compta amb una alta validesa segons un estudi comparatiu entre diferents escales de mesura de les habilitats socials (Demaray, 1995). Només es realitza, però, la part del test destinada als alumnes (n'hi ha una altra per a les famílies i professors). Aquest test consta de 82 ítems en forma d'afirmacions o accions que ha de puntuar la persona examinada del 0 al 3 en funció de la freqüència amb què les experimenten. Ambdós instruments són eines ja existents i molt populars en la investigació en psicologia.

Per acabar, s'ha realitzat també un qüestionari anònim de qualitat, creat per la investigadora, per avaluar la intervenció de manera qualitativa i poder recollir les opinions de les persones participants, tenint-les en compte per a properes intervencions.

Respecte a la intervenció, s'utilitzen diferents recursos i materials fungibles per dur a terme les sessions planificades, com per exemple un ordinador amb projector o televisor, vídeos de la xarxa, presentacions Power Point, etc.

Procediment.

El projecte *BrightMinding* té com a objectiu general augmentar el benestar emocional de les noies adolescents amb altes capacitats, a través del treball de l'autoconcepte i les habilitats socials. En primer lloc, per dur a terme l'acció s'ha creat un calendari conjuntament amb la directora del centre i amb les persones participants per assegurar la seva disponibilitat, amb un total de 9 sessions. A la taula 2 es mostra l'organització de les sessions.

Taula 2

Planificació de les sessions del projecte BrightMinding.

Nº setmana	Dia	Hora	Tipus de sessió
SETMANA 1	Dimecres 3 de maig de 2023	10:20h - 11:20h	Primera avaluació
SETMANA 2	Dimecres 10 de maig de 2023	11:20h - 12:20h	Segona avaluació
	Divendres 12 de maig de 2023	11:20h - 12:20h	Visualització contingut audiovisual
SETMANA 3	Dilluns 15 de maig de 2023	9:00h - 10:00h	Sessió de cohesió grupal
	Dimecres 17 de maig de 2023	11:20h - 12:20h	<i>Role-playing</i> 1
	Divendres 19 de maig de 2023	11:20h - 12:20h	<i>Role-playing</i> 2
SETMANA 4	Dilluns 22 de maig de 2023	9:00h - 10:00h	<i>Role-playing</i> 3
	Dimecres 24 de maig de 2023	11:20h - 12:20h	<i>Role-playing</i> 4
	Divendres 26 de maig de 2023	11:20h - 12:20h	Avaluació Final

Per realitzar aquest estudi de manera ètica, s'han entregat els consentiments informats pertinents a la directora del centre abans d'iniciar la intervenció, per tal de fer-los firmar a la família i a les dues participants de catorze anys. Un cop firmats, s'ha pogut posar en marxa la intervenció en les dates previstes.

Durant la primera sessió d'avaluació, s'ha fet omplir algunes dades personals a cada noia: referents, pel·lícules preferides, àmbits d'interès, punts forts i punts de millora, amb la finalitat de conèixer-les millor i dissenyar les activitats adaptades als seus gustos i dificultats. En la primera acció d'intervenció que es realitza després de la segona avaluació, és la visualització de contingut audiovisual. Aquest contingut està basat en diferents exemples de dones il·lustres que han aconseguit grans fites a escala global, i té la finalitat de qüestionar la idea de l'èxit, donant a les alumnes exemples de dones empoderades que amb esforç i constància han perseguit els seus objectius. Per altra banda, però, es vol mostrar exemples d'altres dones que no són reconegudes a escala global, però tenen els mateixos drets i dignitat, i també assoleixen tot allò que es proposen. La idea que es vol traslladar és que, com a dona, no cal tenir "èxit a escala global" ni ser validada per la societat per considerar-se una dona exitosa. Aquesta acció faria referència a la reestructuració cognitiva, aspecte que contempen autors com Spence (2003) i Wenzel (2017).

La sessió de cohesió grupal té la finalitat de crear sentiment de pertinença al grup a les participants i així conèixer-se una mica millor entre elles. Es treballa a través de les següents dinàmiques:

- Dir el seu nom, després només amb les vocals i posteriorment només amb les consonants. (5 minuts)
- Face-touch: una persona tanca els ulls i les altres tres es barregen. La dels ulls tancats ha de tocar la cara de les altres i endevinar qui són i dir el seu nom només amb consonants. Després es canvien els rols (10 min).
- Expressió de conceptes amb el cos: per parelles (les qui menys es coneixen) una fa d'escultura i l'altra d'escultora, sense parlar. Les escultores estan d'esquenes. Els conceptes a expressar són: ABSURD, AUTOMÀTIC, EMERGÈNCIA, SINERGIA (15 min).
- Debat: canviant les parelles de l'activitat anterior, cada parella ha de defensar una posició sobre el tema del veganisme (menjar o no menjar carn?). (20 min)

Per últim, les sessions de *role-playing* estan centrades a millorar certes habilitats socioemocionals com el lideratge, la gestió de l'estrès, l'autoexigència, l'autoestima i la iniciativa i conversa social. Aquestes es duen a terme simulant situacions diverses en les quals les persones participants hauran de resoldre conflictes i afrontar dificultats, i posteriorment es fa una reflexió i debat sobre com han actuat i com s'han sentit, i quins aspectes podrien millorar. Les habilitats socioemocionals a treballar s'han dissenyat en funció de les principals dificultats que les alumnes han mostrat durant la primera avaluació, i també s'ha preguntat directament a les persones participants en quins aspectes de la seva vida diària tenen més problemes. Tal com afirmen Rosselet i Stauffer (2013), aquesta metodologia pot contribuir a millorar les habilitats socioemocionals dels i les adolescents amb AACCI.

Al final de cada sessió es posa en pràctica el *mindfulness* per tal de disminuir l'ansietat que algunes situacions poden haver generat a les persones participants, i reduir els nivells d'autoexigència i perfeccionisme tal com afirmen Hess et al (2020). Concretament, es treballen tècniques de relaxació a través de la respiració i l'escaneig corporal. (Choca et al, 2020; Miller et al, 2005; Fang i Ma, 2019).

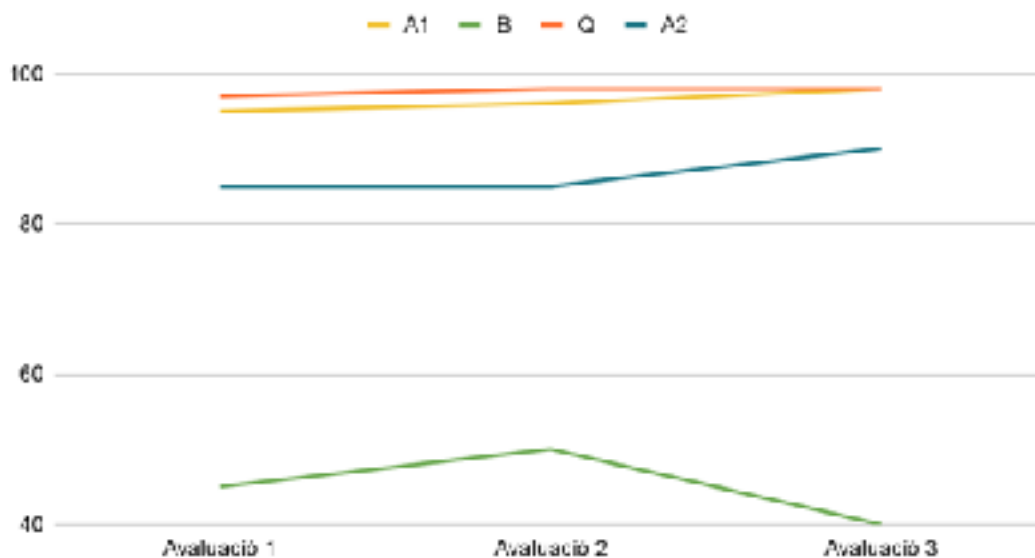
Avaluació dels resultats de l'acció o intervenció

Resultats dels tests administrats

Per una banda, s'ha administrat el test LAEA que mesura l'autoconcepte. A la taula 3.1. es mostren els resultats de la primera avaluació en puntuació directa i percentils per cada participant, a la taula 3.2. els de la segona avaluació i a la taula 3.3. els de la tercera avaluació. A la figura 1 es pot observar de manera visual l'evolució dels resultats de cada participant en cada moment d'avaluació. Totes les taules i figures referents als resultats es troben a l'annex del treball. Per a la correcció d'aquest test únicament s'han sumat els valors de les respostes de cada ítem per obtenir la puntuació directa, i després s'ha identificat el percentil corresponent a la taula de barems del manual de correcció.

Per l'altra banda, s'ha administrat l'adaptació a l'espanyol del test *Social Skills Improvement System - Rating Scales* (Garcia, 2015). En aquest cas s'han analitzat únicament les puntuacions directes de cada escala del qüestionari, ja que per aquesta versió no es disposa de barems estandarditzats, però s'han interpretat els resultats a través de la taula de mitjanes i desviacions típiques (DT) i d'aquesta manera poder identificar les puntuacions fora de la normalitat. S'ha calculat el límit de la normalitat restant la DT de la mitjana a l'escala d'habilitat social, i sumant-la en l'escala de dificultats d'aprenentatge social. A la taula 4.1. es mostren els resultats de la primera avaluació, a la taula 4.2. els de la segona avaluació i a la 4.3. els de la tercera avaluació.

Figura 1. Autoconcepte (Percentil)



Anàlisi de les particularitats de cada participant

A1. Noia de catorze anys cursant 3r d'ESO (QI = 135). Tant pels resultats dels tests com pel que ha demostrat durant les sessions, és una noia molt social, extravertida, riallera i amb les idees molt clares. Li encanta parlar i debatre, i té molt de criteri per opinar del que se li proposa. És molt creativa, participativa i amb habilitats de lideratge. Realitza diferents activitats extraescolars i dedica la resta de temps a fer els deures i treballs de l'institut. Expressa certa angoixa respecte a la gestió del seu temps, i l'estrès que li provoca sovint el no tenir prou temps per fer-ho com ella voldria. És força perfeccionista i autoexigent, i considera que dedica més temps del que deuria a fer els deures,

perquè sempre hi veu coses a millorar. Tot i això, ho gestiona prou bé. Durant les sessions d'intervenció ha desenvolupat totes les activitats sense dificultats i fàcilment s'ha obert al grup per explicar les seves experiències personals i opinions. El seu nivell d'autoconcepte ha augmentat en petita mesura després de la intervenció.

B. Noia de 14 anys cursant 3r d'ESO (QI = 150). Molt introvertida, insegura i poc participativa, però quan se li demanava feia les seves aportacions, sovint força rellevants i creatives. Poc expressiva i bastant impermeable. Expressa que prefereix estar sola i que no li agrada gaire la gent. Per la seva manera de parlar i els coneixements que té, deixa entreveure una altíssima intel·ligència. Comunicativament, té una entonació plana i la seva expressió facial sol ser neutra. Expressa cert neguit en algun aspecte de la seva relació maternofilial. Tot i això, té dificultats per expressar els seus sentiments i evita intervenir quan es tracten temes emocionals. Això s'ha vist reflectit en els resultats dels tests, sent qui puntuava més baix en autoconcepte a l'inici, i la puntuació no va augmentar després de la intervenció. Pel que fa a les habilitats socials, s'han observat canvis molt positius després de la intervenció: ha augmentat de manera significativa l'extraversió mentre que ha disminuït el nivell d'inseguretat.

Q. Noia de dotze anys cursant 1r d'ESO. Pels resultats quantitius puntua alt en extraversió, però en les observacions dutes a terme durant les sessions semblava més aviat introvertida, fent poques aportacions i desenvolupant poc les que feia. Podria ser que en altres ambients es mostri més extravertida, però en aquest context es trobés més insegura. Tot i així es va anar obrint més amb el pas dels dies. Expressa preocupació pel seu alt nivell d'autoexigència, el qual sovint li provoca estrès i frustració. Per altra banda, no té expectatives de futur, però se sent còmode amb això. Presenta un alt nivell d'autoconcepte i d'habilitat social en els tests.

A2. Noia de tretze anys cursant 1r d'ESO. És molt tranquil·la i riallera. A l'inici de la intervenció es mostrava tímida i no feia gaires intervencions, però amb els dies ha guanyat confiança i ha sigut capaç d'expressar els seus sentiments i pensaments. Estaria situada al mig del continu introversió-extraversió, i mostra certa inseguretat en si mateixa. Durant les activitats es desenvolupa-

va prou bé, però a l'hora de posar-se en el paper dels *role-playings* la frenava la seva inseguretats i timidesa. El seu autoconcepte ha augmentat en petita mesura després de la intervenció.

Interpretació dels resultats

Pel que fa a l'avaluació quantitativa de l'autoconcepte, en les taules de resultats es pot observar que no s'han produït canvis significatius. Tal com es pot observar a la figura 1, algunes participants han pujat o inclús baixat de percentil, però es considera no significatiu, ja que la diferència és mínima.

Respecte a les habilitats socials, en general els valors de les puntuacions directes tampoc han patit canvis significatius després de la intervenció, excepte en la participant B, qui ha obtingut més punts en Extraversió (de 8 a 13), i ha baixat en Inseguretats (de 16 a 12) després de la intervenció. Aquest canvi es considera molt positiu donat que la participant, en les avaluacions prèvies, puntuava fora de la normalitat segons les desviacions típiques del test, i després de la intervenció s'ha situat dins la normalitat. Per tant, es pot afirmar que el programa ha sigut eficaç almenys en un dels quatre casos (precisament la participant amb el QI més alt).

L'objectiu principal del present estudi era millorar les habilitats socials i emocionals de les noies amb AACCI, i comprovar si la intervenció dissenyada era eficaç per a quelcom. Malgrat això, en els resultats quantitius s'ha fet evident que després de les sessions d'intervenció no totes les participants han millorat les seves habilitats socioemocionals. Això pot ser degut a diverses limitacions de l'estudi:

- La curta durada de la intervenció. Amb tan poc temps resulta complicat veure canvis significatius.
- La mida de la mostra. Amb un grup de noies més ampli i divers seria possible realitzar un estudi més exhaustiu, podent identificar les dificultats comunes i establir-ne relacions amb diferents aspectes de l'alta capacitat.
- Probablement, la majoria de les noies ja havien assolit un "nivell sastre" en el desenvolupament de les seves habilitats socioemocionals i, per tant, era difícil millorar-les. A més, segons Lewis (2000), l'autocon-

cepte dels adolescents amb AACCI està molt relacionat amb l'èxit acadèmic i amb el suport familiar, dos factors força presents en totes les participants de l'estudi. Això explicaria, doncs, perquè no ha augmentat el seu autoconcepte.

- El fet de realitzar les sessions en l'entorn escolar, durant horari escolar i en un grup de noies que ja coneixien.
- L'època de l'any en què s'ha dut a terme la intervenció: finals de tercer trimestre escolar, la qual cosa significa que les noies podrien estar més estressades i menys atentes a causa de la càrrega mental dels exàmens i treballs.

Per altra banda, la intervenció també s'ha avaluat de manera qualitativa a través de l'administració d'un qüestionari de qualitat (anònim), i així poder avaluar el grau de satisfacció de les persones participants. Aquest instrument *ad hoc* contenia preguntes respecte a l'objectiu de la intervenció, les sensacions que han tingut durant les sessions, els aspectes que més els han agradat, els que menys i algunes propostes de millora. En general, han expressat sentir-se compreses durant les sessions, en sintonia amb les companyes i haver gaudit de les activitats. Alguna destaca que també li ha agradat fer els qüestionaris. Consideren que el *role-playing* han sigut una bona manera d'aprendre i que durant les reflexions posteriors han après coses que poden aplicar al seu dia a dia. Un aspecte que no els ha agradat ha sigut haver de perdre classe per venir a fer les sessions, ja que se'ls acumulaven els deures. Com a millora, proposen realitzar altres activitats que no siguin de *role-playing*, per anar variant, així com ampliar el grup de participants perquè tothom tingui l'oportunitat d'aprendre el que es treballa.

A diferència de les troballes de Rosselet i Stauffer (2013), els resultats quantitatius mostren que no hi ha hagut una millora de les habilitats socioemocionals en la majoria de les persones participants, degut a les possibles limitacions exposades anteriorment, tot i que els resultats qualitius demostren que les participants consideren rellevant tot el que han après durant les sessions. Malgrat això, els canvis significatius i positius que s'han observat en la participant B podria indicar una relació entre l'alt QI i la necessitat d'intervenir en la millora de les seves habilitats socioemocionals. Per contra, Luthar (1992)

va demostrar la correlació positiva entre l'alt rendiment dels adolescents amb AACCI i el seu ajustament psicosocial, malgrat que també va observar diferències de gènere, suggerint que les noies presenten més conflictes en l'assoliment i l'acceptació social, afectant així a diferents aspectes del desenvolupament psicosocial. Bergold et al (2015) van demostrar que no existeix diferència entre adolescents amb i sense AACCI respecte al nivell de satisfacció amb la seva vida, la qual cosa podria indicar un baix grau de dificultats socioemocionals. Sí que van observar, però, diferències de gènere, sent les noies (amb i sense AACCI) les menys satisfetes. La contradicció entre aquests estudis i d'altres descrits anteriorment (Algaba i Fernández, 2021; Duchovicova i Hosova, 2019; Canuto et al, 2019) dificulta la interpretació dels resultats d'aquest treball, per això cal més investigació en aquest camp, ja que no queda prou consens a l'hora de determinar si les noies amb AACCI presenten més dificultats socioemocionals pel fet de ser noies, o per tenir AACCI.

Altres autors com Clark i Dixon (1997), van dissenyar una intervenció semblant al programa *Brightminding* amb la finalitat de millorar l'autoconcepte d'un grup reduït d'adolescents amb AACCI. Tampoc van observar canvis significatius, probablement per la curta durada de la intervenció (3 setmanes) i la mida de la mostra.

Repercussió dels resultats en un futur

Per a futures investigacions en l'àmbit de les adolescents amb altes capacitats i les seves habilitats socioemocionals, cal tenir en compte les possibles limitacions que en aquest treball s'han considerat influents en els resultats. Així doncs, altres investigadors i investigadores podrien plantejar intervencions semblants amb una major durada, en un context molt més enfocat a l'objectiu i diferenciat de l'escola, confeccionant una mostra més àmplia d'adolescents amb AACCI i que presentin un nivell més baix en el desenvolupament de les habilitats socioemocionals.

Es considera un punt fort de la intervenció duta a terme la personalització de les activitats, ja que s'han dissenyat en funció de les dificultats expressades per les alumnes, així com el *feedback* positiu que han aportat les participants,

expressant que tot el que han après els sembla útil per afrontar situacions reals de la seva vida.

Tenir en compte el punt de vista dels pares/mares i professorat de les participants també pot aportar molta informació rellevant per a l'estudi de les seves habilitats socials. En aquest treball no s'ha recollit aquesta informació per manca de temps, i s'ha volgut prioritzar la intervenció en les persones participants. Malgrat això, aquest estudi aporta informació que pot ser útil per a altres investigacions, fomentant així la perspectiva de gènere en l'estudi de les altes capacitats, les diferències entre nens i nenes i quines intervencions poden ser més eficaces per uns i altres. Un altre punt feble d'aquest estudi és la mida de la mostra segons la metodologia emprada. Com a estudi de cohort seria adient una major quantitat de participants, per tant, una recomanació per a futurs estudis és ampliar el grup experimental i disposar d'un grup control per tal d'obtenir resultats més precisos. També podria ser interessant implementar la intervenció en un grup d'adolescents heterogeni, és a dir, amb i sense altes capacitats. D'aquesta manera, se sensibilitza a la resta d'adolescents sobre les altes capacitats i les seves implicacions socials, i també es poden fer activitats conjuntes rellevants per a tots els adolescents. Tenint en compte les propostes de millora de les mateixes participants, una proposta d'altres intervencions podria ser incloure activitats i dinàmiques més variades, en comptes de centrar-les totes en el mètode del *role-playing*.

Hi ha molt poca literatura sobre intervencions dirigides específicament a noies adolescents amb altes capacitats, amb el qual ha sigut complicat prendre un model clar com a guia. Tot i així, l'objectiu i els resultats d'aquest treball pretenen fomentar aquesta línia d'investigació per tal de començar a identificar quines necessitats específiques presenten aquestes noies i a través de quines metodologies se les pot ajudar. D'aquesta manera, el treball es pot considerar innovador en aquest sentit. Així doncs, una implicació important dels resultats és la necessitat de major estudis i evidències científiques sobre mètodes d'intervenció en noies amb altes capacitats per a la millora de les seves habilitats socioemocionals. En tot cas, també calen evidències que posin fi a les contradiccions entre els diferents estudis que exposen conclusions opo-

sades respecte a l'existència de les dificultats socioemocionals en adolescents amb AACCI i en l'origen de les diferències de gènere que presenten aquestes dificultats. Per exemple, estudis com el de Canuto et al (2019) posen de manifest la baixa autoestima de les noies amb AACCI comparada amb la dels nois, i també la correlació positiva entre el rendiment i autoestima. Així doncs, es fa evident la necessitat d'investigar quines variables influeixen més en l'adaptabilitat emocional i social d'aquests infants i adolescents i així poden dissenyar intervencions de prevenció adequades. A més, com bé afirmen Bian et al (2017), les dones estan infrarepresentades en àmbits de gran reputació (com la tecnologia o la filosofia), la qual cosa perpetua els estereotips de gènere sobre el constructe d'intel·ligència. Per tant, aquest és un altre motiu pel qual és necessària la investigació i la intervenció per aquestes dificultats amb noies amb AACCI.

D'altra banda, Maksin (1998) va observar que la sociabilitat i satisfacció en les relacions amb companys d'un grup d'adolescents amb AACCI no diferia de la dels seus companys amb intel·ligència mitjana, però sí que disminuïa amb l'edat, degut a la seva sensibilitat i vulnerabilitat davant les experiències socials negatives. Aquesta és una variable molt rellevant a continuar investigant, ja que els i les adolescents amb AACCI requereixen aquest doble suport, tant per transitar el canvi vital important que suposa l'adolescència com per la vulnerabilitat deguda a les altes capacitats.

A partir d'aquí, doncs, veient les limitacions i els punts forts d'aquest estudi, les futures investigacions poden seguir estudiant l'eficàcia de la metodologia *role-playing* o bé implementar d'altres mètodes que podrien ser eficaços per aquest tipus de persones. Sigui com sigui, també cal tenir en compte el context cultural del lloc on es desenvolupa l'estudi. Així, pot ser que el *role-playing* no resulti eficaç al context educatiu català, però sí que ho sigui en un altre país com Alemanya, per exemple. També caldria destacar el nivell socioeconòmic de les adolescents i les seves famílies, com a factor a considerar per a nous estudis. Doncs és possible que sigui un factor determinant a l'hora de desenvolupar les habilitats socials i construir la pròpia identitat de les adolescents.

Annexos

Taula 3.1.

Resultats del test LAEA per la primera avaluació.

Alumna	Puntuació directa	Percentil
A1	187	95
B	144	45
Q	195	97
A2	176	85
Mitjana	175,5	80,5

Taula 3.2.

Resultats del test LAEA per la segona avaluació.

Alumna	Puntuació directa	Percentil
A1	192	96
B	149	50
Q	199	98
A2	178	85
Mitjana	179,5	82,25

Taula 3.3.

Resultats del test LAEA per la tercera avaluació.

Alumna	Puntuació directa	Percentil
A1	200	98

B	142	40
Q	203	98
A2	180	90
Mitjana	181,25	81,5

Taula 4.1.

Resultats de l'adaptació a l'espanyol del test Social Skills Improvement - Rating Scales en la primera avaluació.

		A1	B	Q	A2
Habilitat social	Comunicació	16	17	17	16
	Cooperació	20	21	20	19
	Asserció	18	12	17	14
	Responsabilitat	20	20	21	19
	Empatía	15	17	16	15
	Extraversió	21	7	19	17
	Autocontrol	14	14	14	11
Dificultats d'aprenentatge social	Impulsivitat	7	8	8	11
	Actituds d'abús	5	3	3	4
	Hiperactivitat	3	3	6	5
	Inseguretat	5	16	9	11

Taula 4.2.

Resultats de l'adaptació a l'espanyol del test Social Skills Improvement - Rating Scales en la segona avaluació.

		A1	B	Q	A2
Habilitat social	Comunicació	17	16	17	18
	Cooperació	20	21	20	19
	Asserció	18	11	15	16
	Responsabilitat	19	20	21	20
	Empatía	17	17	15	14
	Extraversió	21	8	18	16
	Autocontrol	14	16	14	12
Dificultats d'aprenentatge social	Impulsivitat	6	8	6	6
	Actituds d'abús	4	4	2	3
	Hiperactivitat	3	4	6	1
	Inseguretat	6	16	7	10

Taula 4.3.

Resultats de l'adaptació a l'espanyol del test Social Skills Improvement - Rating Scales en la tercera avaluació.

		A1	B	Q	A2
	Comunicació	17	17	17	15
	Cooperació	21	21	21	19

Habilitat social	Asserció	20	13	16	17	
	Responsabilitat	20	19	21	20	
	Empatía	18	18	18	17	
	Extraversió	21	13	21	19	
	Autocontrol	15	16	17	12	
		Impulsivitat	8	9	7	7
Dificultats d'aprenentatge social	Actituds d'abús	4	4	3	6	
	Hiperactivitat	5	4	6	2	
	Inseguretat	5	12	5	7	

Referències bibliogràfiques

- Abu Yazid, A.B., Mohd Hakimie, Z.A. i Noriah, M.I. (2014). Dimensions of social skills and their relationship with empathy among gifted and talented students in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 116, 750-753. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.292>
- Algaba, A. i Fernández, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades. Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 60-74, <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- American Psychological Association (2019). *Dictionary of Psychology* (7th edition). <https://dictionary.apa.org>
- Bergold S, Wirthwein L, Rost DH and Steinmayr R (2015) Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers? *Frontiers in Psychology*, 6(1623) <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01623>

- Bian, L., Cimpian, A. i Leslie, S. J. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Blaya, C. (12 d'abril de 2022). "Manresa es manté a la cua de ciutats grans en nivell socioeconòmic". *Regió 7*. <https://www.regio7.cat/economia/2022/04/12/manresa-mante-cua-les-ciutats-64926406.html>
- Busse, R.T., Carlson, J., Demaray, M.K., Leventhal, A., McManus, S.M., Olson, A.E. i Ruffalo, S.L. (1995). *Social Skills Assessment: A Comparative Evaluation of Six Published Rating Scales*. *School Psychology Review*, 24(4), 648-671. DOI: 10.1080/02796015.1995.12085793
- Calvert, E., Olszewski-Kubilius, P., i Steenbergen-Hu, S. (2020). The Effectiveness of Current Interventions to Reverse the Underachievement of Gifted Students: Findings of a Meta-Analysis and Systematic Review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132–165. <https://doi.org/10.1177/0016986220908601>
- Canuto, I., Cebrián, A. i García, R. (2019). Alta capacidad y género: la autoestima como factor influyente en las diferencias entre sexos. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (24), 77–93. <https://doi.org/10.18172/con.3934>
- Choca, J.P., Cerdón, J.R., Mestre, J.M. i Turanzas, J.A. (2020). Evaluating the APAC (Mindfulness for Giftedness) Program in a Spanish Sample of Gifted Children: a Pilot Study. *Mindfulness*, 11, 86–98 . <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0985-1>
- Christopher, M.M. i Shewmaket, J. (2010). How does perfectionism relate to gifted and high-ability learners? *Gifted Child Today*, 33(3), 21-30. <https://doi.org/10.1177/107621751003300307>
- Clark, J.J. i Dixon, D.N. (1997). The Impact of Social Skills Training on the Self-concepts of Gifted High School Students. *The Journal for Secondary Gifted Education*, 8(4), 179 - 188 . <https://doi.org/10.1177/1932202X9700800404>

- Consejo General de la Psicología de España (2016). *Evaluación del Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto en adolescentes y adultos (LAEA)*. <https://www.cop.es/uploads/PDF/2016/LAEA.pdf>
- Davidson, J.E. i Sternberg, R.J. (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press. <http://altascapacidadesrioja.com/wp-content/uploads/2016/11/The-Munich-Model-of-Giftedness-Designed-to-Identify-and-Promote-Gifted-1.pdf>
- De Mirandés, J. (2008). Davant del nou paradigma de la superdotació i de les altes capacitats. *Paradigmes: Economia Productiva i Coneixement*. (1) p. 142-145 <https://raco.cat/index.php/Paradigmes/article/view/225570>
- Dominguez, P., Pérez, L., Alfaro, E., Reyzábal, M.V. (coord.) (2003). *Mujer y sobredotación: intervención escolar*. Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- Duchovicova, J. i Hosova, D. (2019). Gender differences in self-concept of gifted pupils. *International Conference on Innovations in Science and Education*. (7) <https://doi.org/10.12955/cbup.v7.1398>
- Emir S. i Ogurlu Ü. (2014). Effects of a leadership development program on gifted and non-gifted students' leadership skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 223-242. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.13>
- Fang, S. i Ma, Y. (2019). Adolescents' mindfulness and psychological distress: The mediating role of emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, 10, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01358>
- Garaigordobil, M. (2011). *Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto (LEAE) Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Garaigordobil M. y Amigo, R. (2010). Diferencias de género y relaciones con factores psicomotrices, conductuales y emocionales en niños de 5 años. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 27(2), 229-245.
- García, B.I. (2015). *Adaptación del Social Skills Improvement System-Rating Scales al contexto español en la etapa de Educación Secundaria*. [Tesis Doctoral, UNED]. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Bigarcia/GARCIA_SALGUERO_Bertalnes_Tesis.pdf
- González, M.T., Martín, J. (coord), Bertrán, M.T., Chicharro, D., López, B. i López, B. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Cultura. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/8073/19/0>

- Guthrie, K.H. (2020). The Weight of Expectations: A Thematic Narrative of Gifted Adolescent Girls' Reflections of Being Gifted. *Roeper Review*, 42(1), 25-37. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1690080>
- Hernández, R., i Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1.ª ed., pp. 612–614). México: McGraw-hill Interamericana Editores. Recuperat de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliouocsp-ebooks/reader.action?docID=5485814>
- Hess, R., Olton-Weber, S., i Ritchotte, J. A. (2020). Reducing Levels of Perfectionism in Gifted and Talented Youth Through a Mindfulness Intervention. *Gifted Child Quarterly*, 64(4), 319–330. <https://doi.org/10.1177/0016986220953392>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Karnes, F. A. i Stephens, K. R. (2000). State Definitions for the Gifted and Talented Revisited. *Exceptional Children*, 66(2), 219–238. <https://doi.org/10.1177/001440290006600206>
- Knight, H. V. i Lewis, J. D. (2000). Self-Concept in Gifted Youth: An Investigation Employing the Piers-Harris Subscales. *Gifted Child Quarterly*, 44(1), 45–53. <https://doi.org/10.1177/001698620004400105>
- Lamont, R.T. (2012). The fears and anxieties of gifted learners: Tips for parents and educators. *Gifted Child Today*, 35(4), 271-276. <https://doi.org/10.1177/1076217512455479>
- Luthar, S.S., Zigler, E., i Goldstein, D. (1992). Psychosocial adjustment among intellectually gifted adolescents: The role of cognitive-developmental and experiential factors. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 33(2), 361–373. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00872.x>
- Maksic, S. (1998). Peers' relations of gifted students. *Congresso International de Sobredotacao: Problematica Socio-Educativa*, Porto, Portugal (435-455). https://www.researchgate.net/publication/329424273_Peers%27relations_of_gifted_students
- Martínez, M. (2021). Alumnat amb altes capacitats intel·lectuals. Identificació i intervenció educativa. [Recurs d'aprenentatge] *Editorial FUOC*. https://materials.campus.uoc.edu/daisy/Materials/PID_00276258/pdf/PID_00276258.pdf

- Miller, L., Reid, E.F.G. i Semple, R.J. (2005). Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 19(4), 379-392. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/treating-anxiety-with-mindfulness-open-trial/docview/89071356/se-2>
- Ogurlu, U. (2020). Are Gifted Students Perfectionistic? A Meta-Analysis. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(3), 227–251. <https://doi.org/10.1177/0162353220933006>
- Rosselet, J.G., i Stauffer, S.D. (2013). Using group role-playing games with gifted children and adolescents: A psychosocial intervention model. *International Journal of Play Therapy*, 22(4), 173–192. <https://doi.org/10.1037/a0034557>
- Spence, S.H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (2), 84–96.
- Telemadrid (24 de novembre de 2021). *Eso no se pregunta. Altas capacidades* [vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=mPoVx_De0P8
- Wenzel, A. (2017). Basic Strategies of Cognitive Behavioral Therapy. *Psychiatric Clinics of North America*, 40(4), 597-609. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2017.07.001>