

Maria del Mar Folch Ferré

**Consciència Emocional i Ansietat Social en
Infants i Joves amb Altes Capacitats**

Treball de Fi de Grau

Programa d'Aprenentatge Servei

Dirigit pel Dr. Jorge-Manuel Dueñas

Grau de Psicologia



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2022

Resum: A fi d'aprofundir en els factors emocionals en relació amb les altes capacitats intel·lectuals, aquest estudi pretén analitzar quina relació existeix entre consciència emocional i ansietat social, i si hi ha diferències o no amb el fet de tenir altes capacitats en l'etapa infantil i juvenil. Com a instruments, s'han utilitzat les escales EAQ30 i SASC-R, juntament amb un recull de dades sociodemogràfiques. Els resultats obtinguts mostren diferències en els factors de comunicar emocions, atendre a les emocions dels altres i evitació i malestar en situacions generals entre la mostra de persones amb altes capacitats i una mostra de equivalent de població comunitària. Aquest estudi pretén servir com a base per a una possible línia d'intervenció en competències emocionals i socials per a persones amb altes capacitats.

Paraules clau: altes capacitats; consciència emocional; ansietat social; infància; adolescència.

Abstract: To enquire into emotional factors in relation to high intellectual abilities, this study aims to analyse the relationship between emotional awareness and social anxiety, and whether or not there are differences between having high capacities in childhood and youth stage. As instruments, the EAQ30 and SASC-R scales have been used, together with sociodemographic data collection. The results obtained show differences in the factors of communicating emotions, attending to the emotions of others, and avoidance and discomfort in general situations between the sample of people with high abilities and an equivalent sample of the community population. This study aims to serve as a basis for a possible line of emotional and social skills intervention for people with high capacities.

Key Words: high intellectual abilities; emotional awareness; social anxiety; childhood; adolescence.

Índex:

1.	Introducció	4
2.	Marc teòric.....	4
2.1.	Altes capacitats intel·lectuals.....	4
2.1.1.	Definició.....	4
2.1.2.	Tipologies.....	6
2.1.3.	Característiques generals	9
2.2.	Variables emocionals.....	11
2.2.1.	Consciència emocional.....	11
2.2.2.	Ansietat social.....	12
2.2.3.	Relació entre consciència emocional, ansietat social i altes capacitats.....	12
3.	Contextualització	15
3.1.	Objectius	15
3.2.	Hipòtesis.....	15
4.	Metodologia.....	17
4.1.	Participants	17
4.2.	Disseny i procediment	21
4.3.	Instruments	22
4.4.	Anàlisi de dades	23
5.	Resultats	24
6.	Discussió	35
6.1.	Limitacions de l'estudi	38
6.2.	Línies futures d'investigació	39
6.2.1.	Orientacions i propostes d'intervenció	39
7.	Conclusions	41
8.	Referències.....	42
9.	Annexos.....	47
9.1.	Escala EAQ30	47
9.2.	Escala SASC-R	48
9.3.	Dades sociodemogràfiques recollides	49

1. Introducció

Tenir altes capacitats o un potencial cognitiu elevat no és garantia d'èxit a la vida, ni en l'àmbit acadèmic ni en l'àmbit personal (Martín i Vargas, 2014). Des de les associacions de famílies per les altes capacitats, concretament, des d'ATHENA, ubicada al Camp de Tarragona i a les Terres de l'Ebre, hi ha la inquietud d'aprofundir en l'estudi dels aspectes emocionals.

La gestió de les emocions, l'autoestima o les relacions socials són aspectes que es veuen, en algunes ocasions, afectats en les persones amb altes capacitats, arran de les expectatives d'alt rendiment que se'ls associen i que no sempre es corresponen amb la realitat.

Així, doncs, el present estudi s'emmarca en el context d'un Programa d'Aprenentatge Servei, atès que neix d'una necessitat real d'un col·lectiu, que s'ha establert en col·laboració amb l'entitat.

2. Marc teòric

2.1. Altes capacitats intel·lectuals

2.1.1. Definició

Les altes capacitats són un fenomen multidimensional que es manifesta de diferents formes i en diferents nivells d'intel·ligència (Algaba i Fernández, 2021). El pas d'una concepció homogènia i monolítica de la intel·ligència, basada tan sols en el QI, a una visió multifactorial ha dut a utilitzar com a terme més apropiat el concepte d'alta capacitat (Guirado, 2015) com a categoria genèrica en què s'agrupen les diverses tipologies específiques.

La seva definició està cada vegada més relacionada amb la importància de l'entorn i els factors psicosocials, atès que el procés de desenvolupament vital és resultat de la interacció entre les capacitats innates i el suport adequat (Tourón, 2020). En les primeres etapes, el potencial és la variable clau; en canvi, en etapes posteriors, passa a ser-ho el rendiment, entès com a alta capacitat, i així poder arribar a la eminència, quan el talent està totalment desenvolupat (Olszewski-Kubilius et al., 2015).

D'aquesta manera, el pensament contemporani desafia la visió que la superdotació i el QI elevat són sinònims, i un gran nombre d'autoritats en l'àmbit advoquen per un canvi de paradigma que s'allunyi d'accentuar les definicions categorials de superdotació i adopti una perspectiva més evolutiva del talent (Pfeiffer, 2012).

En conjunt, les concepcions més recents reflecteixen una major valoració del desenvolupament del talent en un domini específic, la consideració de factors contextuais i socioculturals, una major orientació cap als processos que moderen i medien el desenvolupament de les capacitats i del talent al llarg de la vida (Pfeiffer, 2018).

Estadísticament, les persones amb altes capacitats són aquelles que es situen en el rang superior, des del 3 al 10%, en comparació amb les altres persones de la mateixa edat, en la capacitat intel·lectual general, el rendiment excel·lent en un o més dominis acadèmics i/o en treball creatiu (Wai, 2014). En aquest sentit, no és estrany que la recerca confirmi que existeix una influència genètica en l'expressió de la capacitat, almenys en l'extrem superior del continu de QI (Plomin i Spinath, 2004).

Si tenim en compte la majoria dels models sobre les altes capacitats, podem afirmar que hi ha acord en l'existència de diferents nivells o graus de dotació. Tenir altes capacitats per se no garanteix l'èxit a la vida, sinó que les actituds, la motivació, la persistència o les oportunitats en són grans condicionants (Pfeiffer, 2018). Alhora, s'assumeix àmpliament que l'alta capacitat és un constructe social que engloba persones amb perfils d'alt rendiment o d'alt QI, els quals és difícil de separar amb una puntuació, i, per tant, aquesta decisió es basa en el judici humà (Borland, 2009).

En definitiva, el paradigma actual accentua la vessant multifacètica, multidimensional i subjecta al desenvolupament i canvi de l'alta capacitat, una qüestió qualitativa allunyada d'allò estrictament quantitatiu i psicomètric, que s'identifica mitjançant el rendiment (Tourón et al., 1998).

2.1.2. Tipologies

El concepte d'altres capacitats agrupa un espectre divers de persones que destaquen superiorment en una, diverses o totes les àrees del coneixement. Tenint en compte els diferents perfils, la identificació i la consegüent resposta s'adequarà més a les seves necessitats.

Tradicionalment, la literatura internacional, desenvolupada principalment als Estats Units, destaca fonamentalment dos grans tipus d'altres capacitats, la superdotació i el talent (*gifted* i *talented*), la primera vinculada a una habilitat natural, i la segona, definida com un desenvolupament excel·lent o superior. Cal destacar, però, la convergència entre ambdues categories i la dependència del procés de desenvolupament viscut (Hamza et al., 2020).

Tot i així, hi ha una gran varietat de definicions respecte amb els dos termes, i no existeix una comprensió generalment acceptada que els diferencia: alguns investigadors els utilitzen com a sinònims, i, d'altres, en busquen distincions clares (Stoeger et al., 2018).

Segons el plantejament de Castelló, la diferència entre la superdotació i el talent rau en el funcionament cognitiu, que inclou el domini de diferents sistemes de representació, la maduració del sistema i la dependència de l'entorn (Castelló, 2001).

A l'àmbit de Catalunya i a l'àmbit estatal, dins del ventall de perfils d'altres capacitats, s'hi afegeix el concepte de precocitat intel·lectual. Seguint la proposta de Castelló, descrita a la Guia per a mestres i professors publicada pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2013), les altes capacitats inclouen la superdotació, els talents i la precocitat.

2.1.2.1. Superdotació

Segons la Guia actualitzada sobre les altes capacitats del COPC i el COPEC (2018), la superdotació fa referència a les persones que destaquen de manera innata per una elevada capacitat intel·lectual en totes les àrees, juntament amb una creativitat superior a la mitjana, que els permet interrelacionar entre si les diferents àrees.

La característica central d'aquest perfil és la flexibilitat cognitiva, definida com l'habilitat per tractar amb qualsevol tipus d'informació -sigui verbal, figurativa, matemàtica, etc.-, o de forma de processament -lògic o creatiu-. A més, sovint tenen trets de personalitat comuns, com ara curiositat insaciable, ampli domini de coneixement general i facilitat d'adaptació.

Així, doncs, hi ha dos trets diferencials que s'assumeixen en aquest perfils: la generalitat, que possibilita una producció eficaç en qualsevol àmbit o tasca; i la diferència qualitativa, que permet una acció combinada de recursos múltiples de què es disposa, en altres paraules, d'estratègies complexes per resoldre problemes complexos (Castelló i Martínez, 1999).

2.1.2.2. Talent

Les persones talentoses són aquelles que destaquen en un o diversos àmbits, però no en tots, ja sigui en relació amb el tipus d'informació o amb el tipus de processament. D'aquesta manera, el rendiment en l'àrea on hi ha el talent és independent del que poden mostrar en les altres dimensions, i pot ser molt superior al d'una persona superdotada (Martínez, 2013). Segons el tipus i la quantitat de les àrees en què es destaca, es pot distingir entre talents simples, talents complexos i talents conglomerats.

Talents simples

Les persones amb talents simples destaquen únicament en una àrea o aptitud concreta, en què hi demostren un rendiment molt elevat; tanmateix, en la resta d'àrees, el seu desenvolupament es situa dins de la mitjana o, fins i tot, per sota. Les diferències quantitatives solen concretar-se en la velocitat d'execució i l'automatització de processos.

Malgrat la variabilitat de talents simples que es pressuposa que existeixen, les proves psicomètriques estandarditzades només permet evidenciar-ne objectivament una part (Martínez i Castelló, 2003). Dins de l'àmbit educatiu, es destaquen els talents simples verbals, matemàtics, lògics, creatius i socials.

Talents complexos

D'altra banda, quan coexisteixen diversos talents en una mateixa persona, la combinació d'aquestes aptituds s'anomena talent complex, que no només sorgeix de la suma d'aptituds, sinó de la seva combinació i interacció, que configura un perfil diferenciat.

Els talents complexos més usuals són el talent lògic-verbal-memorístic (abans, talent acadèmic), el talent artístic-figuratiu (arts musicals i/o plàstiques), i el talent motriu (sensorialitat tàctil i propioceptiva, així com coordinació visomotora).

Talents conglomerats

Finalment, dins dels talents, tradicionalment s'ha anomenat talent conglomerat a la coexistència d'un talent complex i un talent simple, i totes les combinacions de més d'un talent simple.

Taula 1

Classificació orientativa de les diferents tipologies d'altres capacitats, en funció de les puntuacions psicomètriques obtingudes en una valoració d'aptituds específiques

	Creativitat	Raonament lògic	Gestió perceptiva	Aptitud verbal	Aptitud matemàtica	Aptitud espacial	Memòria
Superdotació	75	75	75	75	75	75	75
Talent lògic-verbal-memorístic		80		80			80
Talent artístic-figuratiu	80	(80)	80			80	
Talent matemàtic					95		
Talent verbal				95			
Talent lògic		95					
Talent creatiu	95						

Nota. Els valors indiquen el percentil mínim per a cada aptitud i les caselles en blanc corresponen a factors no definitoris (Castelló i Martínez, 1999).

2.1.2.3. Precocitat

Segons la Guia actualitzada sobre les altes capacitats del COPC i el COPEC (2018), l'edat mínima per a la detecció de persones amb altes capacitats i el concepte de precocitat són aspectes controvertits dins l'àmbit científic. La precocitat intel·lectual no és un fenomen intel·lectual pròpiament dit, sinó evolutiu, i, per tant, implica un ritme de desenvolupament més ràpid, però no necessàriament l'assoliment de nivells de desenvolupament superiors (Martínez, 2013).

Així, les persones amb precocitat acostumen a tenir més recursos intel·lectuals que els seus parells durant el seu procés de maduració; tanmateix, un cop s'acaba, les capacitats intel·lectuals es situen dins de la mitjana i desapareix el decalatge previ (Martínez, 2013).

La majoria dels infants amb altes capacitats solen ser precoços en algunes de les àrees, atès que tenen major maduresa dels sistemes neuromotors i neurosensorials (Brunet-Lezine, 2001). Alhora, cal destacar alguns signes primerencs com la capacitat d'alerta, la resposta a l'estimulació dels cuidadors, el control motor avançat, el desenvolupament precoç de la intencionalitat i el temps de focalització atencional elevat (Silverman, 1997).

En definitiva, la precocitat s'ha de distingir dels dos conceptes previs, atès que la precocitat és evolutiva i la superdotació i el talent són fenòmens cognoscitius estables. Per tant, segons les indicacions de la Guia del COPC i COPEC (2018), és essencial una supervisió longitudinal i una intervenció amb les persones que mostren signes d'altres capacitats de forma precoç, atès que no s'estableix cap llindar evolutiu a partir del qual la intel·ligència pugui quedar definitivament instaurada.

2.1.3. Característiques generals

Encara que el grup de persones amb altes capacitats és heterogeni, els trets més comuns entre tots els perfils són les característiques intel·lectuals, la creativitat i el talent (Clark, 2008).

Silverman (2000) afirma que la personalitat, les habilitats socials i de comunicació, o les característiques físiques poden presentar tanta variació com en la població normal, atès que consisteix en una potencialitat intel·lectual elevada, no en un tret de personalitat ni una conducta escolar o rendiment concret (Sastre-Riba, 2008).

Pel que fa als aspectes cognitius, l'estudi dut a terme per Sastre-Riba i Pascual-Sufrate (2013) indica que les persones amb altes capacitats tenen patrons diferencials de resolució segons el perfil intel·lectual. Pel que fa a la resolució de problemes i creativitat, s'han vist diferències de fluïdesa i originalitat entre els diferents perfils d'altres capacitats, sent els perfils de superdotació i talent divergent els que puntuen més alt en aquests aspectes; i canvis creatius segons l'edat, amb una tònica creixent entre els 6-11 anys, però significativament decreixent a partir dels 12 anys.

En relació amb els factors socioemocionals, la seva adaptació dependrà dels factors moduladors exògens, com el context, i dels factors endògens, com ara la personalitat i la gestió dels recursos. Així, els diversos factors covarien en conjunt, generant avantatges o dificultats (Sastre-Riba, 2020).

En aquest sentit, entre els factors endògens, un dels trets tradicionalment més vinculats a les altes capacitats, més enllà de la intel·ligència, és la sobreexcitabilitat en què s'experimenta el món en l'àmbit psicomotor, sensual, intel·lectual, imaginatiu i emocional (Dabrowski, 1966).

Alhora, segons la guia del grup de treball de les altes capacitats (COPC i COPEC, 2018) també s'ha vinculat a la curiositat, al perfeccionisme i la meticulositat, a la hipersensibilitat emocional i estimular, a la capacitat de concentració i compromís amb els seus objectius, a la gran capacitat d'observació, anàlisi i extracció d'informació de l'entorn i a la facilitat i rapidesa en l'adquisició de nous aprenentatges. A més, s'ha vist que destaquen per la capacitat d'imaginació i entreteniment autònom, el sentit de l'humor, i el sentit ferm de justícia, valors morals i per la inconformitat i independència d'opinió davant les normes i convencions de l'entorn.

2.2. Variables emocionals

2.2.1. Consciència emocional

El desenvolupament emocional és rellevant en el funcionament diari i en el benestar personal, atès que contribueix a equilibrar les demandes del medi amb les personals per respondre als canvis de l'entorn (Poulou, 2014). Per aquest motiu, moltes investigacions s'han focalitzat en l'estudi de la intel·ligència emocional i les competències emocionals. Entre elles, la consciència emocional és una de les més importants, ja que permet el desenvolupament d'altres habilitats socials (Eastabrook et al., 2014).

La competència emocional fa referència a l'habilitat de ser conscients de les pròpies emocions i les dels altres, així com a la capacitat de percebre el clima emocional d'un context determinat (Muñoz i Bisquerra, 2014). D'aquesta manera, inclou processos actitudinals, que detecten l'experiència emocional en un mateix i en els altres; i atencional, que informen de com diferenciar les emocions, localitzar-ne els antecedents o ignorar l'activació física que forma part de l'experiència emocional (Rieffe et al., 2008).

Així, doncs, la competència emocional és una habilitat complexa que permet als infants i joves diferenciar les experiències emocionals, relacionar canvis corporals, expressar verbalment com es senten, comprendre que poden sentir diverses emocions al mateix temps, representar cognitivament allò que senten, i diferenciar entre matisos subtils d'emocions (Eastabrook et al., 2014). Per tant, és un constructe rellevant per al benestar durant la infància, que possibilita a l'infant conèixer com es sent en relació amb el que passa a l'entorn, per poder-s'hi adaptar en cada moment, i, en conseqüència, guanyar flexibilitat cognitiva (Villanueva et al., 2014).

Finalment, cal ressaltar que la consciència emocional està relacionada amb la personalitat, els estils educatius parentals i la inadaptació (Ordóñez-López et al., 2016).

2.2.2. Ansietat social

Les pors i l'ansietat de tipus social constitueixen factors de gran prevalença i de notable rellevància clínica, educativa i social durant les fases de desenvolupament de la infància i adolescència (Méndez, 1999). De fet, és durant la preadolescència i adolescència, o inclús en edats més primerenques, quan aquest tipus d'ansietat adquireix un interès particular, ja que, en aquestes edats, es tendeix a produir una immersió en el món social, particularment en l'àmbit dels iguals.

L'elevada incidència de pors i ansietat social durant aquestes edats suposa un problema crític, atès que són factors de risc de trastorns d'ansietat, fòbies socials i altres problemes i trastorns psicopatològics (Sandín et al., 1999).

L'ansietat social interfereix significativament en les relacions entre iguals que duen a terme els infants i adolescents, fet pel qual també pot afectar el seu desenvolupament social, tant de relacions com d'habilitats interpersonals. D'aquesta manera, l'ansietat social no només pot afectar en qüestions psicopatològiques o clíniques, sinó que també pot interferir en els àmbits educatius i socials (Delgado et al., 2013).

En el cas dels infants i joves amb una elevada ansietat social, se'ls observa més retrets, aïllats i amb menys traça a l'hora d'interactuar amb els altres. A més, generalment, tenen menys amistats i en les relacions amb les persones que no pertanyen al cercle més íntim es fa palesa la falta d'habilitats o competències socials (Caballo et al., 2011).

2.2.3. Relació entre consciència emocional, ansietat social i altes capacitats

Com s'ha vist, més enllà de les característiques intel·lectuals i en relació amb elles, les persones amb altes capacitats tenen alguns trets que es poden relacionar amb dèficits o desajustos emocionals que podrien originar problemàtica de caràcter ansiós (Dabrowski, 1966; Tucker i Haferstein, 1997).

Concretament, la sobreexcitabilitat (Dabrowski, 1966), característica de les altes capacitats, és un dels factors que pot generar aquests desajustos emocionals i simular-ne d'altres; en concret, la sobreexcitabilitat emocional, caracteritzada per preocupació pels altres, timidesa, por, ansietat, dificultats d'adaptació i intensitat en els sentiments, pot exhibir-se com a reaccions intenses d'ansietat o depressió o canvis d'humor extrems (Algaba i Fernández, 2021).

Al seu torn, relacionada amb la sobreexcitabilitat, s'observa que les persones amb altes capacitats destaquen per una alta sensibilitat emocional, entesa com un sentiment profund i intens, que es pot dividir en sensibilitat cognitiva i sensibilitat afectiva. Així, podem acceptar que tenir profunditat emocional no implica expressar sentiments i pensaments, així com tampoc comprendre'ls ni donar-los resposta (Luque et al., 2018). En concret, s'ha demostrat la relació entre l'alta sensibilitat sensorial i una major consciència d'estats interns; tanmateix, també s'hi afegeixen dificultats per a l'acceptació dels propis estats interns i baixa confiança en la capacitat per regular-los (Brindle et al., 2015).

D'altra banda, en relació amb aspectes socials, els infants amb altes capacitats es veuen sovint més afectats pels sentiments relacionats amb situacions socials, fet que els provoca ansietat, que, consegüentment, els pot dur a la baixa autoestima o al fracàs escolar (Robert et al., 2010).

En aquest aspecte, hi ha evidències que assenyalen que el desenvolupament cognitiu ocorre a un ritme més avançat que el desenvolupament social i emocional, fet que dificulta l'adaptació als companys de la seva edat (Peterson, 2009), i que pot dur a comportaments rígids en les relacions (Murdock-Smith, 2013) o problemes de caràcter social.

Així, doncs, aquesta qüestió duu al concepte de desenvolupament asíncron, que fa referència als nivells desiguals de maduresa cognitiva i social que s'acostumen a trobar en estudiants amb altes capacitats, vinculats a nivells alts de por i ansietat propis dels patrons de desenvolupament d'aquest tipus (Tippey i Burnham, 2009). De fet, aquesta asincronia pot generar que els estudiants amb altes capacitats puguin ser capaços de comprendre

cognitivament conceptes difícils, però sense estar preparats per gestionar-los emocionalment (Lamont, 2012).

La regulació emocional influeix en el rendiment cognitiu, i, per tant, els estudiants que tenen dificultats per manejar la seva intel·ligència emocional poden veure afectat el seu rendiment per la por i l'ansietat (Bar-On, 2007). Aquests nivells alts de por i ansietat són causats, en part, per la propensió al perfeccionisme, que pot dur a evitar riscos, a l'avorriment i al baix rendiment, que, al seu torn, pot derivar en comportaments disruptius (Peterson, 2009).

Així, doncs, en relació amb la regulació emocional s'ha demostrat que un major grau d'intel·ligència emocional mostra menor simptomatologia física i menor ansietat social i depressió, i, per contra, major ús d'estratègies d'afrontament actiu per solucionar problemes i menys rumiament (Fernández-Berrocal i Ruiz, 2008).

En definitiva, a pesar que no tots els estudis sobre els aspectes emocionals i les altes capacitats obtenen conclusions similars, s'ha vist que la majoria d'ells donen suport a l'associació entre alta capacitat i dèficits o desajustos socioemocionals (Algaba i Fernández, 2021).

Finalment, també hi ha controvèrsia en els estudis pel que fa al benestar psicològic en les persones amb altes capacitats; en alguns casos, s'ha considerat que són més proclius a un desajust psicològic i, en altres, els resultats han estat poc concloents o han indicat la inexistència de diferències significatives respecte la població comunitària (Olivier et al., 2016).

3. Contextualització

3.1. Objectius

Objectiu 1. Analitzar les diferències del grup d'altres capacitats i de la mostra comunitària equivalent en les variables consciència emocional i ansietat social.

Objectiu 2. Analitzar la relació entre les variables consciència emocional i ansietat social en una mostra d'altres capacitats en comparació amb una mostra de població comunitària equivalent.

Objectiu 3. Analitzar la relació entre variables sociodemogràfiques i les dues variables emocionals estudiades.

3.2. Hipòtesis

Hipòtesi 1A. Les puntuacions en els diferents factors de la variable consciència emocional seran significativament més baixos en la mostra de persones amb altes capacitats que sense altes capacitats.

Malgrat la controvèrsia en les investigacions en els aspectes emocionals i les altes capacitats, en revisions sistemàtiques de característiques socioemocionals en població infantojuvenil amb altes capacitats, s'ha vist que hi ha més estudis que obtenen relacions entre altes capacitats i dificultats socioemocionals que a la inversa (Algaba i Fernández, 2021). Per això, s'espera que els resultats en la consciència emocional, un tret de competència emocional, siguin més baixos que en la població normal.

Hipòtesi 1B. Les puntuacions en els diferents factors de la variable ansietat social seran significativament més alts en la mostra de persones amb altes capacitats que sense altes capacitats.

Arran de les característiques més comuns en les persones amb altes capacitats i llurs propensions a les reaccions intenses a situacions com l'ansietat o la depressió (Algaba i Fernández, 2021), juntament amb el fet que sovint es veuen més afectats i/o ansiosos pels sentiments lligats a les

situacions socials (Robert et al., 2010), s'espera que les puntuacions en l'ansietat social siguin més elevades que en la població normal.

Hipòtesi 2. Els diferents factors de la variable consciència emocional tindran una correlació negativa significativa amb els diversos factors de la variable ansietat social, és a dir, que les persones amb puntuacions més altes en els factors de consciència emocional, obtindran puntuacions més baixes en ansietat social.

Les dificultats en les relacions interpersonals s'expliquen com a resultat d'un dèficit en habilitats socials (carència o repertori pobre) o bé com a conseqüència d'un elevat nivell d'ansietat condicionada, de cognicions o d'emocions interferents com idees, creences irracionals o prejudicis (Villanueva et al., 1997). D'altra banda, la intel·ligència emocional correlaciona positivament de manera significativa entre els components de la intel·ligència social (Weis i Süb, 2005).

Així, doncs, de la mateixa manera que la gestió satisfactòria de les emocions es relaciona amb les habilitats socials, s'espera que la consciència emocional, que es troba englobada dins de la intel·ligència emocional i que, per tant, correlacionaria positivament amb habilitats socials, correlacioni de manera negativa amb l'ansietat social.

Hipòtesi 3A. S'espera trobar diferències en funció del gènere pels diversos factors de la variable consciència emocional.

Atès que la majoria de factors de la variable consciència emocional van lligats a l'atenció a les emocions pròpies i dels altres, i s'ha vist que les dones tendeixen a puntuar millor que els homes en atenció emocional (Extremera et al., 2007), s'espera que les noies puntuïn més alt en aquest factors.

D'altra banda, en els factors lligats a l'expressió emocional, s'espera que puntuïn més baix que els nois, atès que s'ha vist que els nois tendeixen més a l'externalització i les noies, a la internalització (Rieffe et al., 2009).

Hipòtesi 3B. Les persones de gènere femení obtindran puntuacions significativament més altes en la majoria de factors de la variable ansietat social que les persones de gènere masculí.

En estudis sobre les diferències de gènere i edat en respostes cognitives, psicofisiològiques i motores d'ansietat social en l'adolescència, s'ha vist que les noies presenten puntuacions més altes en fòbia social i en gairebé tots els seus factors (Inglés et al., 2010). Així, en la línia d'aquest estudi, s'espera que hi hagi diferències significatives de gènere quant a l'ansietat social.

4. Metodologia

4.1. Participants

La mostra està formada per 52 infants i adolescents, 34 de gènere masculí (65,4%), 17 de gènere femení (32,7%) i 1 persona no-binària (1,9%), amb edats compreses entre 8 i 16 anys, amb una mitjana d'11,88 anys d'edat i una desviació típica de 2,756.

Dels 52 infants i adolescents, 26 presenten altes capacitats intel·lectuals de diversa tipologia, i els 26 restants, formen una mostra equivalent que actua com a grup control, atès que s'ha vetllat perquè les mostres siguin equivalents quant a edat i gènere, i cap d'aquestes persones presenta altes capacitats intel·lectuals, la variable principal estudiada.

Taula 2

Dades sociodemogràfiques dels participants

		Freqüència	%	
Mostra	Altes capacitats	26	50	
	Mostra comunitària	26	50	
Gènere	Masculí	Altes capacitats	17	33
		Mostra comunitària	17	33
	Femení	Altes capacitats	8	15,4
		Mostra comunitària	9	17,3
	Persona no-binària	Altes capacitats	1	1,9
		Mostra comunitària	0	0
Edat	8	Altes capacitats	3	5,8
		Mostra comunitària	3	5,8
	9	Altes capacitats	3	5,8
		Mostra comunitària	3	5,8
	10	Altes capacitats	5	9,6
		Mostra comunitària	5	9,6
	11	Altes capacitats	1	1,9
		Mostra comunitària	1	1,9
	12	Altes capacitats	3	5,8
		Mostra comunitària	4	7,7
	13	Altes capacitats	3	5,8
		Mostra comunitària	3	5,8
	14	Altes capacitats	2	3,8
		Mostra comunitària	1	1,9

	15	Altes capacitats	1	1,9
		Mostra comunitària	1	1,9
	16	Altes capacitats	5	9,6
		Mostra comunitària	5	9,6
Nivell socioeconòmic	Baix	Altes capacitats	1	1,9
		Mostra comunitària	0	0
	Mitjà	Altes capacitats	24	46,2
		Mostra comunitària	26	50
	Alt	Altes capacitats	1	1,9
		Mostra comunitària	0	0
Nivell d'estudis familiar	Secundaris	Altes capacitats	2	3,8
		Mostra comunitària	2	3,8
	Formació professional	Altes capacitats	4	7,7
		Mostra comunitària	4	7,7
	Universitaris	Altes capacitats	20	38,5
		Mostra comunitària	20	38,5
Nombre de germans	Únic	Altes capacitats	3	5,8
		Mostra comunitària	2	3,8
	2	Altes capacitats	21	40,4
		Mostra comunitària	20	38,5
	3	Altes capacitats	2	3,8
		Mostra comunitària	3	5,8
4	Altes capacitats	0	0	
	Mostra comunitària	1	1,9	
Tipus d'alta capacitat	Cap		26	50
	Talent simple		1	1,9
	Talent complex		10	19,2
	Superdotació		15	28,9

Realització d'extraescolars	Sí	Altes capacitats	25	96,2
		Mostra comunitària	23	44,2
	No	Altes capacitats	1	1,9
		Mostra comunitària	3	5,8
Extraescolars d'esports	Sí	Altes capacitats	20	76,9
		Mostra comunitària	20	76,9
	No	Altes capacitats	6	23,1
		Mostra comunitària	6	23,1
Extraescolars d'art	Sí	Altes capacitats	18	69,2
		Mostra comunitària	10	38,5
	No	Altes capacitats	8	30,8
		Mostra comunitària	16	61,5
Extraescolars d'idiomes	Sí	Altes capacitats	17	65,4
		Mostra comunitària	12	46,2
	No	Altes capacitats	9	34,6
		Mostra comunitària	14	53,8
Extraescolars de tecnologia	Sí	Altes capacitats	3	11,5
		Mostra comunitària	0	0
	No	Altes capacitats	23	88,5
		Mostra comunitària	26	50
Assistència a altres serveis ^a	Sí	Altes capacitats	17	33
		Mostra comunitària	23	44,2
	No	Altes capacitats	9	17,3
		Mostra comunitària	3	5,8

^a S'inclou com a altres serveis, logopèdia, reforç acadèmic o similars.

4.2. Disseny i procediment

La investigació realitzada en aquest treball és de tipus quantitativa o experimental, seguint el disseny d'estudi de casos i controls, que equival al disseny ex post facto retrospectiu de tipus comparatiu entre grups. Així, doncs, amb aquesta proposta d'estudi es pretén comparar un grup de participants que tenen una determinada característica (altes capacitats intel·lectuals) vers un altre grup de subjectes que no la tenen (controls o mostra comunitària).

Abans de procedir a l'administració del qüestionari, es va tramitar la documentació necessària: l'aprovació de l'estudi pel Comitè Ètic d'Investigació en Persones, Societat i Medi Ambient (CEIPSA) i l'autorització per a la recollida de dades aprovada pel Deganat. Alhora, també es va tramitar la documentació relativa al Programa d'Aprenentatge Servei en què s'emmarca aquest treball.

Per obtenir la mostra de l'estudi, es va contactar amb l'associació per les altes capacitats de Tarragona i Terres de l'Ebre ATHENA. Juntament amb la presidenta de l'associació, es va acordar que s'enviaria per correu electrònic una explicació del treball de final de grau amb el full informatiu de l'estudi, el qüestionari i un vídeo amb una breu presentació i explicació del procediment.

D'aquesta manera, els participants tenien un formulari Google Forms on respondre amb les dades imprescindibles del consentiment informat i, tot seguit, si hi estaven d'acord, els apareixia un enllaç que els duia pròpiament al qüestionari de l'estudi, totalment anònim i voluntari.

Un cop obtinguda la mostra dels infants i joves amb altes capacitats, tenint en compte el gènere i l'edat a fi que fos el màxim equivalent, es va fer difusió telemàtica del qüestionari per la mostra comunitària, en què els participants havien de seguir el mateix procediment.

En conjunt, el període de recollida de la informació per l'anàlisi de dades s'estengué des de mitjan març fins a finals d'abril, tenint en compte els tràmits burocràtics i el temps de marge per respondre el qüestionari en ambdues mostres.

4.3. Instruments

Les dades del present estudi van ser recollides mitjançant un instrument ad-hoc format per una escala de consciència emocional, una escala d'ansietat social i un recull de dades sociodemogràfiques. Les dues escales seleccionades compleixen els requisits de validació en població espanyola i en les edat de la població a què s'administra en el present estudi.

Cuestionario de conciencia emocional (EAQ30) (Rieffe et al., 2008)

EAQ30 és un autoinforme dirigit a infants i adolescents entre 8 i 16 anys, que consta de 30 ítems agrupats en sis factors: Distinció de les emocions; Intercanvi verbal de les emocions; No ocultament de les emocions; Consciència corporal; Atenció a les emocions dels altres; Anàlisi de les emocions. Té una escala tipus Likert de tres alternatives de resposta: 1-mai, 2-a vegades, 3- sovint. Les propietats psicomètriques van ser acceptables en la població original i en població infantil espanyola (Ordóñez et al., 2016). La fiabilitat ha estat moderada en estudis previs (α entre .60 y .70) (Rieffe et al., 2009) i correcta ($\alpha = .79$) en el present estudi.

Escala de ansiedad social para niños-revisada (SASC-R) (La Greca et al., 1988)

SASC-R és un qüestionari breu per a l'avaluació específica de l'ansietat social en infants i adolescents, que consta de 18 ítems agrupats en tres factors: Por a la valoració negativa dels iguals; Malestar i evitació social en situacions generalitzades; Malestar i evitació social referit específicament a nous companys.

Té una escala tipus Likert de tres alternatives de resposta: 1-mai, 2-a vegades, 3-moltes vegades. Les propietats psicomètriques van ser acceptables en la població original i en població infantil espanyola (Sandín et al., 1999). En el present estudi, s'ha obtingut una alfa de Cronbach de .87.

D'altra banda, es va administrar un qüestionari ad hoc per recollir les dades sociodemogràfiques següents: edat, gènere, nivell socioeconòmic, nivell d'estudis familiars, nombre de germans, tipus d'alta capacitat, realització d'activitats extraescolars i tipologia, i assistència a serveis de logopèdia o de reforç acadèmic.

4.4. Anàlisi de dades

Per tal d'analitzar les dades, s'ha utilitzat el programa d'anàlisi estadística SPSS-28. Més enllà dels estadístics descriptius, s'han posat en pràctica tècniques d'anàlisi, com la prova no-paramètrica de Mann-Whitney, per dues mostres independents, juntament amb correlacions no-paramètriques (Rho de Spearman), atès que ambdues tècniques s'adeqüen al volum i les característiques de la mostra amb què es treballa.

Tenint en compte que no hi ha una distribució normal en la meitat dels factors de les escales, i la mida de la mostra és petita, més encara quan es segmenta per altes capacitats i mostra comunitària o per gènere, es considera que és preferent utilitzar anàlisis no-paramètriques, optant per una anàlisi més conservadora que ja preveu els errors de tipus II.

5. Resultats

Taula 3

Prova de normalitat (Shapiro-Wilk) en els factors de consciència emocional i ansietat social, segmentada per altes capacitats (AC) i mostra comunitària (MC) (AC: N = 26; MC: N = 26)

Factors	Grup	Estadístic	Gl	P
Diferenciar emocions	AC	,95	26	,27
	MC	,92	26	,04
Comunicar emocions	AC	,90	26	,01
	MC	,88	26	,01
No amagar emocions	AC	,94	26	,18
	MC	,95	26	,22
Consciència corporal	AC	,95	26	,26
	MC	,93	26	,09
Atendre a les emocions dels altres	AC	,92	26	,03
	MC	,78	26	<,001
Anàlisi de les emocions pròpies	AC	,97	26	,50
	MC	,92	26	,04
Por a la valoració negativa dels iguals	AC	,97	26	,61
	MC	,92	26	,05
Evitació i malestar en situacions generals	AC	,85	26	,001
	MC	,74	26	<,001
Evitació i malestar específicament amb nous companys	AC	,95	26	,29
	MC	,95	26	,23

Els resultats indiquen que només hi ha una distribució normal en els factors de no amagar les emocions, consciència corporal, por a la valoració negativa dels iguals i evitació i malestar específicament amb nous companys tant per la mostra d'altres capacitats com per la comunitària. En el cas de diferenciar emocions i anàlisi de les pròpies emocions, la distribució només és normal en la mostra d'altres capacitats.

Agafant la mostra conjunta (N=52), els resultats són els mateixos: podem acceptar la hipòtesi nul·la que la mostra té una distribució normal només en els factors de no amagar les emocions, consciència corporal, por a la valoració negativa dels iguals, i evitació i malestar en situacions amb nous companys.

Taula 4

Prova de Mann-Whitney aplicada a la mostra general, segmentada per mostra d'AC/MC (AC: N = 26; MC: N = 26)

Factors	Grup	Rang mitjà	Mann-Whitney U	P
Diferenciar emocions	AC	27,87	302,5	0,51
	MC	25,13		
Comunicar emocions	AC	21,50	208	0,02*
	MC	31,50		
No amagar emocions	AC	22,73	240	0,07
	MC	30,27		
Consciència corporal	AC	27,48	312,5	0,64
	MC	25,52		
Atendre a les emocions dels altres	AC	21,12	198	0,01*
	MC	31,88		
Anàlisi de les emocions pròpies	AC	22,85	243	0,08
	MC	30,15		
Por a la valoració negativa dels iguals	AC	30,35	238	0,07
	MC	22,65		
Evitació i malestar en situacions generals	AC	33,73	150	<0,001*
	MC	19,27		
Evitació i malestar específicament amb nous companys	AC	30,21	241,5	0,08
	MC	22,79		

*P= < 0,05

Els resultats indiquen que si es segmenta la mostra en funció de presència o absència d'altres capacitats (AC/MC; N=52), s'observen diferències significatives en els factors de comunicar i atendre emocions, en què les persones sense altes capacitats puntuen significativament més alt; i en el factor d'evitació i malestar en situacions generals, en el qual les persones amb altes capacitats puntuen significativament més alt.

Taula 5

Prova de Mann-Whitney aplicada a la mostra general, segmentada per gènere (masculí: N = 26; femení: N = 26)

Factors	Grup	Rang mitjà	Mann-Whitney U	P
Diferenciar emocions	M	22,56	173	0,02*
	F	32,82		
Comunicar emocions	M	28,85	192	0,05*
	F	20,29		
No amagar emocions	M	27,78	228,5	0,22
	F	22,44		
Consciència corporal	M	24,01	221,5	0,17
	F	29,97		
Atendre a les emocions dels altres	M	21,38	132	0,001*
	F	35,24		
Anàlisi de les emocions pròpies	M	24,34	232,5	0,25
	F	29,32		
Por a la valoració negativa dels iguals	M	23,69	210,5	0,12
	F	30,62		
Evitació i malestar en situacions generals	M	26,50	272	0,72
	F	25		
Evitació i malestar específicament amb nous companys	M	26,56	270	0,70
	F	24,88		

*P= < 0,05

Els resultats indiquen que si es segmenta la mostra per gènere (M/F; N=51), s'observen diferències significatives entre gènere masculí i femení en els factors de diferenciar i atendre emocions, en què puntua significativament més alt el gènere femení; i el factor de comunicar emocions, en el qual puntua significativament més alt el gènere masculí. No hi ha diferències de gènere significatives en cap dels factors de la variable ansietat social.

Taula 6

Prova de Mann-Whitney aplicada a la mostra d'altres capacitats, segmentada per gènere (masculí: N = 17; femení: N = 8)

Factors	Grup	Rang mitjà	Mann-Whitney U	P
Diferenciar emocions	M	10,79	30,5	0,03*
	F	17,69		
Comunicar emocions	M	15,21	30,5	0,03*
	F	8,31		
No amagar emocions	M	14,03	50,5	0,31
	F	10,81		
Consciència corporal	M	12,88	66	0,91
	F	13,25		
Atendre a les emocions dels altres	M	11	34	0,05*
	F	17,25		
Anàlisi de les emocions pròpies	M	13,26	63,5	0,79
	F	12,44		
Por a la valoració negativa dels iguals	M	12,41	58	0,56
	F	14,25		
Evitació i malestar en situacions generals	M	14,47	43	0,13
	F	9,88		
Evitació i malestar específicament amb nous companys	M	13,15	65,5	0,88
	F	12,69		

*P= < 0,05

Els resultats indiquen que si es segmenta la mostra d'altres capacitats per gènere (H/D; N=25), s'observa el mateix patró de diferències que en la mostra conjunta.

Taula 7

Prova de Mann-Whitney aplicada a la mostra comunitària, segmentada per gènere (masculí: N = 17; femení: N = 9)

Factors	Grup	Rang mitjà	Mann-Whitney U	P
Diferenciar emocions	M	12,41	58	0,31
	F	15,56		
Comunicar emocions	M	14,41	61	0,39
	F	11,78		
No amagar emocions	M	14,50	59,5	0,35
	F	11,61		
Consciència corporal	M	11,53	43	0,07
	F	17,22		
Atendre a les emocions dels altres	M	11,09	35,5	0,02*
	F	18,06		
Anàlisi de les emocions pròpies	M	11,56	43,5	0,07
	F	17,17		
Por a la valoració negativa dels iguals	M	11,65	45	0,09
	F	17,00		
Evitació i malestar en situacions generals	M	12,71	63	0,41
	F	15,00		
Evitació i malestar específicament amb nous companys	M	14,12	66	0,57
	F	12,33		

*P= < 0,05

En la mostra comunitària, només s'observen diferències significatives pel factor d'atendre a les emocions dels altres. Això implica que, en consciència emocional, hi ha més diferències de gènere en persones amb altes capacitats que en població general.

Taula 8

Prova de Mann-Whitney aplicada a la mostra d'altres capacitats, segmentada per assistència a altres serveis (sí: N = 9; no: N = 17)

Factors	Grup	Rang mitjà	Mann-Whitney U	P
Diferenciar emocions	SÍ	10,83	52,5	0,19
	NO	14,91		
Comunicar emocions	SÍ	15,67	57	0,28
	NO	12,35		
No amagar emocions	SÍ	16,78	47	0,11
	NO	11,76		
Consciència corporal	SÍ	12,39	66,5	0,59
	NO	14,09		
Atendre a les emocions dels altres	SÍ	16,17	52,5	0,19
	NO	12,09		
Anàlisi de les emocions pròpies	SÍ	12,78	70	0,72
	NO	13,88		
Por a la valoració negativa dels iguals	SÍ	10,83	52,5	0,19
	NO	14,91		
Evitació i malestar en situacions generals	SÍ	10,28	47,5	0,11
	NO	15,21		
Evitació i malestar específicament amb nous companys	SÍ	8,67	33	0,02*
	NO	16,06		

*P= < 0,05

Els resultats indiquen que si es segmenta la mostra d'altres capacitats per la variable assistència a altres serveis (logopèdia, reforç acadèmic) (Sí/No; N=26), s'observen diferències significatives en el factor d'evitació i malestar específicament amb nous companys. Els resultats indiquen que les persones que no assisteixen a serveis d'aquest tipus puntuen significativament més alt en aquest factor. En la mostra comunitària, no s'observen diferències significatives en cap dels factors segmentant en aquesta variable.

Taula 9

Prova de Mann-Whitney aplicada a la mostra d'altres capacitats, segmentada per edat (8-11: N = 12; 12-16: N = 14)

Factors	Grup	Rang mitjà	Mann-Whitney U	P
Diferenciar emocions	8-11	11,79	63,5	0,29
	12-16	14,96		
Comunicar emocions	8-11	14,58	71	0,49
	12-16	12,57		
No amagar emocions	8-11	15,46	60,5	0,22
	12-16	11,82		
Consciència corporal	8-11	12,46	71,5	0,52
	12-16	14,39		
Atendre a les emocions dels altres	8-11	16,46	48,5	0,06
	12-16	10,96		
Anàlisi de les emocions pròpies	8-11	12,50	72	0,53
	12-16	14,36		
Por a la valoració negativa dels iguals	8-11	12,50	72	0,53
	12-16	14,36		
Evitació i malestar en situacions generals	8-11	9,71	38,5	0,16*
	12-16	16,75		
Evitació i malestar específicament amb nous companys	8-11	11,63	61,5	0,24
	12-16	15,11		

*P= < 0,05

En la mostra d'altres capacitats, en funció de l'edat, només s'observen diferències significatives en el factor evitació i malestar de situacions generals, en què puntuen més alt el grup de més edat.

Taula 10

Prova de Mann-Whitney aplicada a la mostra comunitària, segmentada per edat (8-11: N = 12; 12-16: N = 14)

Factors	Grup	Rang mitjà	Mann-Whitney U	P
Diferenciar emocions	8-11	11,83	64	0,30
	12-16	14,93		
Comunicar emocions	8-11	14,17	76	0,67
	12-16	12,93		
No amagar emocions	8-11	15,25	63	0,27
	12-16	12,00		
Consciència corporal	8-11	13,79	80,5	0,86
	12-16	13,25		
Atendre a les emocions dels altres	8-11	13,33	82	0,91
	12-16	13,64		
Anàlisi de les emocions pròpies	8-11	12,67	74	0,60
	12-16	14,21		
Por a la valoració negativa dels iguals	8-11	10,42	47	0,06
	12-16	16,14		
Evitació i malestar en situacions generals	8-11	11,17	56	0,11
	12-16	15,50		
Evitació i malestar específicament amb nous companys	8-11	13,33	82	0,92
	12-16	13,64		

*P= < 0,05

En la mostra comunitària, no hi ha diferències d'edat en cap dels factors. Així, segmentant la mostra per AC/MC, en el factor de malestar i evitació social de situacions generals, sembla ser que hi ha diferències entre els dos grups d'edat en la mostra d'altres capacitats, però no en la mostra comunitària. En la mostra conjunta, comparant les mitjanes només es mostren efectes significatius entre els dos grups d'edat en el factor malestar i evitació social en situacions generals en què puntua significativament més alt el grup de més edat (12 a 16 anys).

Taula 11

Correlacions no-paramètriques (Rho de Spearman) entre els factors de les dues variables i edat en la mostra general i segmentant per AC/MC (AC: N = 26; MC: N = 26; T: N = 52)

		Edat
	AC	.24
Diferenciar emocions	MC	.23
	T	.23
	AC	-.25
Comunicar emocions	MC	-.03
	T	-.16
	AC	-.38
No amagar emocions	MC	-.24
	T	-.32*
	AC	.07
Consciència corporal	MC	.00
	T	.05
	AC	-.26
Atendre a les emocions dels altres	MC	.13
	T	-.07
	AC	.33
Anàlisi de les emocions pròpies	MC	.06
	T	.19
	AC	.20
Por a la valoració negativa dels iguals	MC	.36
	T	.26
	AC	.51**
Evitació i malestar en situacions generals	MC	.20
	T	.30*
	AC	.29
Evitació i malestar específicament amb nous companys	MC	-.06
	T	.11

*p<0,05; **p<0,01

En la mostra conjunta, els resultats indiquen que la correlació entre edat i els factors de consciència emocional i ansietat social només és significativa en no amagar les emocions, en què a més edat, menys puntuació; i en evitació i malestar en situacions generals, en el qual a més edat, més puntuació.

Segmentant la mostra en AC/MC, s'observa que només hi ha una correlació significativa en el factor evitació i malestar en situacions generals per la mostra d'altres capacitats. Aquests resultats indiquen que en el cas de les persones amb altes capacitats, a més edat, més evitació i malestar en situacions socials generals, mentre que aquesta correlació no s'observa en la mostra comunitària.

Taula 12

Correlacions no-paramètriques (Rho de Spearman) entre els factors de consciència emocional i els factors d'ansietat social, aplicada a la mostra d'AC

	Por a la valoració negativa dels iguals	Evitació i malestar en situacions generals	Evitació i malestar amb nous companys
Diferenciar emocions	.20	-.01	.25
Comunicar emocions	-.30	.04	-.35
No amagar les pròpies emocions	-.44*	-.26	-.48*
Consciència emocional	.25	.03	.16
Atendre a les emocions dels altres	-.04	-.23	-.20
Anàlisi de les pròpies emocions	.70	.04	-.12

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

En la mostra d'AC, els resultats indiquen que la correlació entre les dues variables estudiades només és significativa en el factor de no amagar emocions, que correlaciona negativament significativament amb els factors de por a la valoració negativa dels iguals i evitació i malestar específicament amb nous companys.

Taula 13

Correlacions no-paramètriques (Rho de Spearman) entre els factors de consciència emocional i els factors d'ansietat social, aplicada a la mostra comunitària

	Por a la valoració negativa dels iguals	Evitació i malestar en situacions generals	Evitació i malestar amb nous companys
Diferenciar emocions	.35	.24	.43*
Comunicar emocions	-.45*	-.45*	-.54**
No amagar les pròpies emocions	-.56**	-.50**	-.66**
Consciència emocional	.34	.37	.28
Atendre a les emocions dels altres	.61**	.42*	.29
Anàlisi de les pròpies emocions	.41*	.32	-.04

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

En la mostra comunitària, les correlacions paramètriques indiquen que la correlació entre les dues variables estudiades és significativa en la majoria de factors, excepte entre consciència corporal i cap dels factors d'ansietat social; diferenciar emocions i por a la valoració negativa dels iguals i evitació i malestar en situacions generals; atendre a les emocions dels altres i evitació i malestar en situacions específiques amb nous companys; i anàlisi de les pròpies emocions i evitació i malestar tant en situacions generals com amb nous companys.

Per tant, els factors de comunicar les emocions i no amagar les emocions correlacionen negativament significativament amb tots els factors de l'escala d'ansietat social administrada. Cal ressaltar la correlació positiva entre atendre a les emocions dels altres i por a la valoració negativa dels iguals.

6. Discussió

D'acord amb els objectius i el marc teòric exposat en els anteriors apartats, s'ha detectat coherències i discrepàncies en els resultats obtinguts en el present estudi i en investigacions prèvies.

Pel que fa al **primer objectiu**, en relació amb les diferències de mitjanes dels diversos factors de la variable consciència emocional, s'ha comprovat que les persones amb altes capacitats puntuen significativament més baix en els factors de comunicar emocions i atendre a les emocions dels altres.

Els resultats del present estudi són coincidents amb Campo (2016), que indiquen que els infants amb altes capacitats inhibeixen més els seus sentiments, fet que implica un control excessiu de les emocions en aquest grup. Alhora, coincideixen amb Clark (2008), que destaca que els estudiants amb altes capacitats tenen com a tret psicoemocional comú la ocultació de les seves emocions.

Pel que fa a l'atenció envers els altres, relacionat en certa mesura amb l'empatia, les investigacions duen a resultats contraposats. Tradicionalment, les altes capacitats s'han associat a major empatia, però alguns estudis no en destaquen nivells més alts (Campo, 2016). Cal ressaltar, en aquest punt, les diferències entre l'empatia cognitiva i l'empatia afectiva, i la diferència d'ambdues respecte a la inclinació per donar resposta o atendre a les emocions dels altres, que és el que s'ha avaluat en l'escala utilitzada en aquest estudi, en què les persones amb altes capacitats han puntuat molt significativament per sota respecte a la mostra equivalent.

En relació amb l'ansietat social, els resultats indiquen que les persones amb altes capacitats tenen puntuacions més altes en evitació i malestar en situacions socials generals, evidències que són vinculables a les investigacions que senyalen una major vulnerabilitat social en infants amb altes capacitats, que són més sensibles als conflictes interpersonals i estan subjectes a majors nivells d'estrès arran de les seves capacitats cognitives (Silverman, 2012), la qual cosa dificultaria l'establiment de relacions positives.

Quant al **segon objectiu**, que pretén analitzar la relació entre les dues variables estudiades, s'han obtingut resultats diferents comparant la mostra d'altres capacitats i la mostra comunitària.

En la mostra d'AC, els resultats només indiquen significació en les correlacions del factor de no amagar emocions (consciència emocional), que correlaciona significativament amb por a la valoració negativa dels iguals i evitació i malestar específicament amb nous companys (ansietat social).

En la mostra comunitària, les correlacions paramètriques indiquen que la correlació entre les dues variables estudiades és significativa en la majoria de factors, excepte diferenciar emocions, consciència corporal i anàlisi de les pròpies emocions amb el factor d'evitació i malestar en situacions socials generals; consciència corporal i atenció a les emocions dels altres amb evitació i malestar específicament amb nous companys; i diferenciar emocions i consciència corporal amb el factor por a la valoració negativa dels iguals. D'altra banda, els factors de comunicar les emocions i no amagar les emocions correlacionen significativament amb tots els factors de l'escala d'ansietat social administrada.

Així doncs, els resultats indiquen que els factors vinculats a la interacció social, com són comunicar emocionar i el fet de no amagar-les, que estan íntimament relacionats, són els factors que més correlacionen negativament amb tots els factors d'ansietat social. En altres paraules, el fet de comunicar les emocions i no amagar-les, està relacionat amb tenir puntuacions més baixes d'ansietat social. Alhora, els resultats obtinguts encaixen en el marc de les investigacions prèvies, esmentades en les hipòtesis, que relacionen les habilitats emocionals i les habilitats socials, i consegüentment, menys nivell d'ansietat (Villanueva et al., 1997; Weis i Süb, 2005).

Finalment, pel que fa al **tercer objectiu**, algunes de les dades demogràfiques no han pogut ser analitzades, ja que els grups pels diferents nivells són molt reduïts o molt descompensats.

Pel que fa al gènere, els resultats mostren que el gènere femení té puntuacions més altes en els factors de diferenciar emocions i atendre a les emocions dels altres; en canvi, les puntuacions són més baixes respecte al gènere masculí pel que fa al factor de comunicar les emocions.

Els resultats obtinguts van en la línia de les investigacions que mostren que les nenes mostren conductes més internalitzants, mentre que els nens són més propensos a externalitzar les seves emocions (Saarni, 1999). Al seu torn, coincideixen amb els resultats obtinguts amb població universitària, en què s'observa que les dones demostren puntuacions més altes en atenció emocional (Extremera et al., 2007).

D'altra banda, els resultats indiquen que no hi ha diferències de gènere en els diferents factors de la variable ansietat social. En aquest sentit, estudis previs mostren que no hi ha diferències significatives pel gènere en habilitats socials com assertivitat ni en passivitat en situacions socials (Campo, 2016).

Pel que fa a l'edat, els resultats obtinguts indiquen que gairebé no hi ha diferències significatives en funció de l'edat. En la mostra comunitària no s'observen efectes d'aquesta variable en cap de les proves; en la mostra d'altres capacitats, només s'observen efectes en el factor d'evitació i malestar en situacions socials generals, en què el grup de més edat puntua més alt.

Els presents resultats concorden amb les investigacions prèvies, en els quals no s'ha observat diferències d'edat en ansietat social pels factors d'interaccions socials, focus d'atenció, respostes cognitives psicofisiològiques ni conductes d'evitació i escapament durant les edats de l'adolescència (Inglés et al., 2010). Alhora, en relació amb la consciència emocional, estudis previs mostren que en la majoria de factors d'intel·ligència emocional no hi ha diferències significatives en mostres d'edats compreses entre l'adolescència i l'inici de l'edat adulta (Sanmartín et al., 2018). D'altra banda, alguns estudis mostren que a més edat, més conductes antisocials, al mateix temps que més impulsivitat i empatia (Martorell et al., 2009).

Pel que fa a la variable assistència a serveis específics, com poden ser logopèdia, psicologia o reforç acadèmic, s'observa que les persones d'altres capacitats obtenen diferències significatives en el factor d'evitació i malestar específicament amb nous companys, en què els qui no assisteixen a serveis d'aquest tipus puntuen significativament més alt en aquest factor.

En aquest aspecte, no s'han trobat estudis previs que relacionin l'assistència a reforç acadèmic o logopèdia i l'ansietat social; tanmateix, s'espera que l'assistència a serveis psicològics, que es podria incloure en aquesta variable,

resulti beneficiós i, consegüentment, pugui reduir els nivells d'ansietat en els infants i joves que hi assisteixen.

6.1. Limitacions de l'estudi

Pel que fa a la investigació quantitativa, la limitació més rellevant és la mida de la mostra, que és de 26 participants d'altres capacitats i 26 com a mostra equivalent. Aquest fet ha condicionat les anàlisis estadístiques a l'hora de trobar relacions significatives i assegurar que la distribució hagi estat representativa. Malgrat això, s'ha de tenir en compte que els participants amb altes capacitats són una població minoritària i que és difícil accedir a una mostra gran, atès que l'estudi està emmarcat al Camp de Tarragona.

Alhora, també és una limitació les diferències de gènere, perquè dels 52 participants entre 8 i 16 anys, un 65,4% han estat de gènere masculí, un 32,7%, de gènere femení i un 1,9%, persones no binàries. Aquesta mostra, però, era l'esperada partint que la identificació de les altes capacitats és més habitual en homes que en dones, aproximadament amb una proporció aproximada de 70% d'identificació dels homes i un 30% de les dones (Etxebarría et al., 2019).

D'altra banda, la mostra s'ha recollit a través d'un qüestionari online, fet que ha pogut produir biaixos en la recollida de dades, atès que cadascun dels participants l'ha respost en un context diferent i, consegüentment, amb diferents condicions atencionals en la seva realització.

6.2. Línies futures d'investigació

Els resultats de l'estudi poden servir per al disseny de programes d'intervenció en l'àmbit de les emocions i les habilitats socials, en especial, per a persones amb altes capacitats intel·lectuals. D'aquesta manera, aquest Treball de Fi de Grau, elaborat en el marc d'un Programa d'Aprenentatge Servei, podria ser una primera part que pot ser continuada en el marc d'aquest mateix programa com a línia d'investigació per cursos vinents.

D'altra banda, atenent als resultats obtinguts en aquesta investigació i en d'altres, s'observen pocs estudis relacionats amb les competències emocionals infantils, atès que la majoria es duen a terme amb mostres d'adolescents i persones adultes. Els estudis amb infants entre els 6 i 12 anys són avui encara poc en el nostre entorn, i els resultats trobats no són consistents (Etxebarria et al., 2003).

Per tant, és important dur a terme més investigació en l'àmbit emocional infantil en les altes capacitats per corroborar o refutar les conclusions que se n'obtenen i així, poder oferir una resposta més adequada a les necessitats i realitats d'aquest col·lectiu.

Entre aquestes qüestions, per les grans diferències significatives i la controvèrsia en les investigacions prèvies, seria interessant aprofundir més en l'estudi de l'empatia i l'atenció a les emocions dels altres en el cas de les altes capacitats.

6.2.1. Orientacions i propostes d'intervenció

Partint dels resultats obtinguts i de les investigacions prèvies, és important l'objectiu d'implementar programes d'intervenció per fomentar les habilitats i estratègies per afavorir la intel·ligència emocional i les relacions interpersonals, així com treballar amb els agents dels contextos en què es veu immers (Domínguez, 2004). D'aquesta manera, és important poder oferir una resposta integral tant a l'escola com a casa, orientant als docents i a les famílies en les necessitats dels infants i joves amb altes capacitats, així com en l'acompanyament i el suport que cal que se'ls ofereixi.

En l'àmbit personal, seguint les orientacions de la Guia actualitzada sobre les altes capacitats del COPC i el COPEC (2018), és important adequar-se a les preocupacions i necessitats de cada persona, atès que els perfils poden ser molt diversos; tanmateix, el missatge ha de ser normalitzador i enfocat a conscienciar que les altes capacitats suposen un tret més de la seva realitat, facilitant alguns aspectes, però dificultant altres situacions del funcionament habitual.

En l'àmbit familiar, és important destacar que cal cuidar les demandes i les expectatives que es deriven del diagnòstic d'altres capacitats d'un/a fill/a, així com les relacions i els rols que s'estableixen entre els membres de la unitat familiar, tant entre els progenitors i els fills, com entre germans. D'altra banda, és molt recomanable pertànyer a una entitat o associació de famílies, que pot oferir orientacions, activitats i suport tant a les famílies com als propis infants o joves amb altes capacitats (Martínez i Castiglione, 1996).

Alhora, és recomanable que les famílies adoptin un estil democràtic en la criança dels seus fills/es, fomentant-los l'autonomia i la comunicació i el respecte vers els altres, seguint unes normes raonables. Al mateix temps, s'ha de fomentar l'escolta activa dels fills/es i transmetre'ls calidesa i comprensió als seus raonaments, a fi que esdevinguin madurs, lliures i segurs de si mateixos.

En l'àmbit escolar, el tipus d'excepcionalitat marca importants matisos en tota la intervenció curricular; tanmateix, les pautes d'actuació s'han de basar en uns eixos bàsics, que, en l'àmbit de les emocions i les relacions socials, pretenen treballar els objectius de socialització, integració dels discents amb el grup de companys i les habilitats comunicatives.

Així, segons la Guia del Departament d'Ensenyament (2013), cal afavorir l'autoestima de l'alumne, elogiant-lo de manera acurada i avaluant de manera realista, reconeixent l'esforç. De la mateixa manera, és important promoure el desenvolupament integral dels alumnes, i no només centrar-se en els aspectes cognitius i mentals, com ara programant activitats per al desenvolupament social i afectiu, com són l'aprenentatge cooperatiu, i el desenvolupament de competències socials i emocionals.

7. Conclusions

D'aquesta manera, pel que fa al present estudi sobre la relació entre la consciència emocional i l'ansietat social en persones amb altes capacitats, es poden extreure les següents conclusions:

En primer lloc, s'ha comprovat que les persones amb altes capacitats mostren més dificultats en la comunicació de les emocions i, sobretot, en l'atenció a les emocions dels altres. Aquests resultats es podrien explicar pel grau major d'inhibició dels sentiments i pel tret psicoemocional característic d'ocultació de les emocions.

En segon lloc, s'ha vist que les persones amb altes capacitats mostren més evitació i malestar en situacions socials generals, fet que és vinculable a la major vulnerabilitat als conflictes interpersonals i majors nivells d'estrès.

En tercer lloc, s'ha comprovat que existeix una relació significativa entre els factors de no ocultació de les emocions (consciència emocional) i els factors d'evitació i malestar en situacions amb nous companys, així com amb por a la valoració negativa dels iguals (ansietat social), que s'evidencien tant en la mostra d'altres capacitats com en la mostra comunitària. En aquesta darrera mostra, hi ha més correlacions significatives entre els factors de les dues variables, a diferència de la mostra d'altres capacitats. Per tant, la relació entre la consciència emocional i l'ansietat social és menys evident en les persones amb altes capacitats.

Finalment, pel que fa al gènere, s'ha observat que les noies mostren significativament més habilitats per diferenciar emocions i atendre a les emocions dels altres, mentre que els nois tenen més habilitats per comunicar les emocions. Les diferències de gènere en la variable consciència emocional són més accentuades en la mostra d'altres capacitats que en la mostra comunitària. D'altra banda, no s'han trobat diferències de gènere significatives els factors d'ansietat social. Quant a l'edat, l'efecte només es veu en el factor de malestar i evitació social en situacions generals, i només en la mostra d'altres capacitats. Per tant, les diferències d'edat en aquestes variables són mínimes.

8. Referències

- Algaba, A., & Fernández, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: Una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación, 60-74*.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Bar-On, R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness. *Gifted Education International, 23; 2, 122-137*.
- Borland, J. (2009). Myth 2: The gifted constitute 3 percent to 5 percent of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude: Spinal tap psychometrics in gifted education. *Gifted Child Quarterly, 53, 236-238*.
- Brindle, K., Moulding, R., Bakker, K., & Nedeljkovic, M. (2015). Is the relationship between sensory-processing sensitivity and negative affect mediated by emotional regulation? *Australian Journal of Psychology, 67; 4, 214-221*.
- Brunet-Lezine, I. (2001). *Echelle de développement psychomoteur de la première enfance, révisée*. París: Editions et Applications Psychologiques.
- Caballo, V., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I., & Iruña, M. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Behavioral Psychology, 19; 3, 591-609*.
- Campo, M. (2016). *Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales*. Madrid: Repositorio Institucional - Universidad Complutense de Madrid.
- Castelló, A. (2001). *Inteligencias: una integración multidisciplinaria*. Barcelona: Masson.
- Castelló, A., & Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment*. Documents d'Educació Especial, 15. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. New Jersey: Merrill.
- Dabrowski, K. (1966). The theory of positive disintegration. *International Journal of Psychiatry, 2; 2, 229-249*.
- Delgado, B., Inglés, C., & García-Fernández, J. (2013). Social anxiety and self-concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica, 18; 1, 179-195*.
- Domínguez, P. (2004). Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional. *Faísca, 11, 47-65*.

- Eastabrook, J., Flynn, J., & Hollenstein, T. (2014). Internalizing symptoms in female adolescents: Associations with emotional awareness and emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 23; 3, 487-496.
- Etxebarria, A., Arpide, X., Badiola, G., & Martinez, M. (2019). *Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales*. País Vasco: Departamento de Educación del Gobierno Vasco.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M., & Ortiz, M. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 26; 2, 147-161.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 239-256.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15; 6, 2, 421-436.
- Grup de Treball d'Altes Capacitats (GTAC) del Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya (COPC) i del Grup de Recerca d'Altes Capacitats (GRAC) del Col·legi de Pedagogs de Catalunya (COPEC). (2018). *Altes Capacitats Intel·lectuals*.
- Hamza, E., Abo-Mohamed, E., & Elsantil, Y. (2020). A Systemic Review based Study of Gifted and Talented. *Talent Development & Excellence*, 12; 2, 2888-2897.
- Inglés, C., Piqueras, J., García-Fernández, J., Delgado, B., & Ruiz-Esteban, C. (2010). Diferencias de género y edad en respuestas cognitivas, psicofisiológicas y motoras de ansiedad social en la adolescencia. *Psicothema*, 22; 3, 376-381.
- La Greca, A., Dandes, S., Wick, P., Shaw, K., & Stone, W. (1988). Development of the Social Anxiety Scale for Children: Reliability and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17, 84-91.
- Lamont, R. (2012). The fears and anxieties of gifted learners: Tips for parents and educators. *Gifted Child Today*, 35; 4, 271-276.
- Luque, M., Luque, D., & Hernández, R. (2018). Desarrollo afectivo y necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con altas capacidades intelectuales. *AOSMA*, 25, 14-22.
- Martín, R., & Vargas, M. (2014). Altas capacidades en la escuela inclusiva. *Journal of Parents and Teachers*, 358, 39-44.
- Martínez, M. (2013). *Guia per a mestres i professors*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

- Martínez, M., & Castelló, A. (2003). Los perfiles de la excepcionalidad intelectual. A S. Castañeda, *Psicología Educativa: Teoría en la práctica*. México: El Manual Moderno.
- Martínez, M., & Castiglione, F. (1996). Las familias con hijos e hijas de altas capacidades. Orientación e intervención en la familia del niño superdotado. *Curso MEC Madrid*, 1-16.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños de edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2; 1, 69-78.
- Méndez, F. (1999). *Miedos y temores en la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz, M., & Bisquerra, R. (2014). Design, implementation and evaluation of an emotional education plan in Guipúzcoa: Quantitative analysis. *EduPsyckhé*, 12; 1, 3-21.
- Murdock-Smith, J. (2013). Understanding the social and emotional needs of gifted children. *Rivier Academic Journal*, 9; 2, 1.
- Olivier, P., Navarro, J., Menacho, I., López, M., & García, M. (2016). Bienestar psicológico en personas con alta capacidad intelectual. *European Journal of Education and Psychology*, 9, 72-78.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R., & Worrell, F. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65.
- Ordóñez, A., Prado-Gascó, V., Villanueva, L., & González, R. (2016). Propiedades psicométricas del Cuestionario de conciencia emocional en población infantil española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48, 183-190.
- Peterson, J. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53; 4, 280-282.
- Pfeiffer, S. (2012). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30; 1, 3-9.
- Pfeiffer, S. (2018). Giftedness and Talent Development in Children and Youth. *The Oxford Handbook of Expertise*.
- Plomin, R., & Spinath, F. (2004). Intelligence: Genetics, genes, and gnomics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 112-129.
- Poulou, M. (2014). How are trait emotional intelligence and social skills related to emotional and behavioural difficulties in adolescents? *Educational Psychology*, 34; 3, 354-366.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A., Meerum-Terwogt, M., & Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalizing symptoms in children and

- adolescents: The Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45; 8, 756-761.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A., Meerum-Terwogt, M., & Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalizing symptoms in children and adolescents: The Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45, 756-761.
- Rieffe, C., Villanueva, L., Adrián, J., & Górriz, A. (2009). Quejas somáticas, estados de ánimo y conciencia emocional en adolescentes. *Psicothema*, 21; 3, 459-464.
- Rieffe, C., Villanueva, L., Adrián, J., & Górriz, A. (2009). Quejas somáticas, estados de ánimo y conciencia emocional en adolescentes. *Psicothema*, 21; 3, 459-464.
- Robert, G., Kermarrec, S., Guignard, J., & Tordjman, S. (2010). Alert symptoms and related disorders in gifted children. *Archives de pediatrie: organe officiel de la Societe francaise de pediatrie*, 17; 9, 1363-1367.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Sandín, B., Valiente, R., Chorot, P., Santed, M., & Sánchez-Arribas, C. (1999). Escala de ansiedad social para niños-revisada (SASC-R): fiabilidad, validez y datos normativos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 25; 104, 827-846.
- Sandín, B., Valiente, R., Chorot, P., Santed, M., & Sánchez-Arribas, C. (1999). Escala de ansiedad social para niños-revisada (SASC-R): fiabilidad, validez y datos normativos. *Análisis y Modificació de Conducta*, 25;104, 827-846.
- Sanmartín, R., González, C., & Vicent, M. (2018). Inteligencia emocional en alumnado de formación profesional. Diferencias en función del curso, del género y de la edad. *Educar*, 54; 1, 229-45.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Rev Neurol*, 46; 1, S11-S16.
- Sastre-Riba, S. (2020). Moduladores de la expresión de la alta capacidad intelectual. *Medicina*, 80; II, 53-57.
- Sastre-Riba, S., & Pascual-Sufrate, M. (2013). Alta capacitat intel·lectual, resolució de problemes y creativitat. *Rev Neurol*, 56; 1, S67-S76.
- Silverman, L. (1997). *What we have learned about gifted children*. Denver, CO: Gifted Development Center.
- Silverman, L. (2000). The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. A K. Kay, *Uniquely gifted: Identifying and meeting the needs of the twice-exceptional student* (p. 153-159). Gilsum, NH: Avocus.

- Silverman, L. (2012). Asynchronous development: A key to counseling the gifted child. A T. Cross, & J. Cross, *Handbook for counselors serving students with gifts and talents: Development, relationships, school issues, and counseling needs/interventions* (p. 261-280). Waco, Texas: Prufrock Press.
- Stoeger, H., Balestrini, D., & Ziegler, A. (2018). International perspectives and trends in research on giftedness and talent development. A S. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon, *APA handbook of giftedness and talent* (p. 25-37). American Psychological Association.
- Tippey, J., & Burnham, J. (2009). Examining the fears of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 32, 321-339.
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues. *Revista de Investigación Educativa*, 38; 1, 15-32.
- Tourón, J., Peralta, F., & Repáraz, C. (1998). La Superdotación Intelectual: Modelos, Identificación y Estrategias Educativas. *Pamplona: EUNSA*.
- Tucker, B., & Haferstein, N. (1997). Psychological intensities in young gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41, 66-75.
- Villanueva, L., Clemente, R., & Adrián, J. (1997). Desarrollo emocional y competencia social. *REME*, 17-18.
- Villanueva, L., Prado-Gascó, V., González, R., & Montoya, I. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo, e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años. *Anales de Psicología*, 30; 2, 772-780.
- Wai, J. (2014). Experts are born, then made: Combining prospective and retrospective data shows that cognitive ability matters. *Intelligence (Norwood)*, 45, 74-80.
- Weis, S., & Süb, H. (2005). Social intelligence: A review and Critical Discussion of measurement concepts. A R. Schulze, & R. Roberts, *Emotional Intelligence. An Internacional Handbook* (p. 203-230). Göttingen, Germany: Hogrefe/Huber Publishers.

9. Annexos

9.1. Escala EAQ30

3 opcions de resposta: 1 = nunca, 2 = a veces, 3 = a menudo

Indicacions: A continuació, trobaràs diverses frases relacionades amb les emocions. Llegeix detingudament cada frase i marca la casella corresponent a una de les tres alternatives (1-mai, 2-a vegades o 3-sovint).

No existeixen respostes bones ni dolentes, només cal que senyalis l'opció que sigui més vertadera segons la teva forma de ser.

1. A menudo estoy confundido o extrañado por lo que estoy sintiendo
2. Encuentro difícil explicarle a un amigo cómo me siento
3. Las demás personas no necesitan saber cómo me siento
4. Cuando estoy asustado o nervioso, siento algo en la barriga
5. Es importante saber cómo se sienten mis amigos
6. Cuando estoy enfadado o disgustado, intento saber por qué
7. Es difícil saber si me siento triste, enfadado o algo más
8. Me cuesta hablar con alguien de cómo me siento
9. Cuando estoy disgustado por algo, a menudo me lo guardo para mí mismo
10. Cuando estoy disgustado, también puedo notarlo en mi cuerpo
11. No quiero saber cómo se sienten mis amigos
12. Mis sentimientos me ayudan a entender qué ha pasado
13. Nunca sé exactamente qué clase de sentimiento estoy sintiendo
14. Puedo explicar fácilmente a un amigo cómo me siento por dentro
15. Cuando estoy enfadado o disgustado, intento esconderlo
16. No siento nada en mi cuerpo cuando estoy asustado o nervioso
17. Si un amigo está disgustado, intento entender por qué
18. Cuando tengo un problema, me ayuda saber cómo me siento ante el problema
19. Cuando estoy disgustado, no sé si estoy triste, asustado o enfadado
20. Cuando estoy disgustado, intento no mostrarlo
21. Noto mi cuerpo diferente cuando estoy disgustado con algo
22. No me importa cómo se sienten mis amigos por dentro

- 23. Es importante conocer cómo me siento
- 24. A veces estoy disgustado, y no tengo ni idea de por qué
- 25. Cuando me siento mal, no es asunto de nadie más
- 26. Cuando estoy triste, noto mi cuerpo débil
- 27. Por lo general, sé cómo se sienten mis amigos
- 28. Siempre quiero saber por qué me siento mal con algo
- 29. A menudo no sé por qué estoy enfadado
- 30. No sé cuándo algo me va a disgustar o no

9.2. Escala SASC-R

3 opciones de respuesta: 1 = nunca, 2 = a veces, 3 = muchas veces

Indicacions: A continuació, trobaràs diverses frases relacionades amb les coses que els nois i noies a vegades senten, pensen o fan. Llegeix detingudament cada frase i marca la casella corresponent a una de les tres alternatives (1-mai, 2-a vegades o 3-moltes vegades).

No existeixen respostes bones ni dolentes, només cal que senyalis l'opció que sigui més vertadera segons la teva forma de ser.

- 1. Me preocupa tener que hacer cosas nuevas ante otros chicos/as
- 2. Me preocupa que me tomen el pelo
- 3. Me siento tímido/a junto a chicos/as que no conozco
- 4. Siento que otros chicos/as hablan de mí a mis espaldas
- 5. Evito hablar con chicos/as que no conozco suficientemente bien
- 6. Me preocupa lo que otros chicos/as piensen de mí
- 7. Me da miedo caer mal (no gustar) a otros chicos
- 8. Me pongo nervioso/a cuando hablo con chicos/as que no conozco muy bien
- 9. Me preocupa que otros chicos hablen de mi
- 10. Me pongo nervioso/a cuando hablo con nuevos chicos/as
- 11. Me preocupa no gustar (no caer bien) a otros chicos/as
- 12. Cuando estoy con un grupo de chicos/as estoy callado/a
- 13. Siento que los chicos/as se burlan de mí
- 14. Si me pongo a discutir con otro chico/a, me preocupa que yo no le caiga bien

15.Me da miedo invitar a otros a mi casa porque puedan decirme que no

16.Me siento nervioso/a cuando estoy junto a ciertos chicos/as

17.Me siento tímido/a incluso con chicos/as que conozco muy bien

18.Me cuesta mucho pedir a otros chicos/as que jueguen conmigo

9.3. Dades sociodemogràfiques recollides

Indicacions: A continuació, omple les dades sociodemogràfiques següents:

- Edat: 8 a 16
- Gènere: masculí, femení, no binari
- Nivell socioeconòmic: alt, mitjà, baix
- Nivell d'estudis dels progenitors: primaris, secundaris, formació professional, universitaris
- Nombre de germans, posició i edat entre germans
- Tipologia d'alta capacitat: superdotació, precocitat, talent simple, talent complex
- Activitat extraescolars (sí/no), tipologia (música, dansa, idiomes, esports, altres)
- Serveis complementaris (sí/no) i tipologia (logopèdia, psicomotricitat, reforç acadèmic, altres)