

## IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES INTELECTUAIS: RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR OU DO DEPARTAMENTO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PSICOPEDAGÓGICA?

*IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES: ¿RESPONSABILIDAD DEL MAESTRO O DEL DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA?<sup>1</sup>*

Antonia Sánchez ESCÁMEZ

María José Baena SÁNCHEZ

Consejería de Sanidad y Política Social de la Región de Murcia

aassee10@yahoo.es

Tradução de: Júlia Konofal dos SANTOS

Universidade Federal do Paraná

julia.konofal@outlook.com

<https://orcid.org/0009-0002-6812-1514>

**RESUMO:** A identificação precoce de alunos superdotados melhora seu desempenho escolar e sua integração na sociedade, levando a uma redução na porcentagem de reprovação escolar, além de um importante benefício social. O objetivo de nossa pesquisa é esclarecer a necessidade de protocolar a realização de testes diagnósticos para alunos com altas habilidades intelectuais durante a escolarização no Ensino Fundamental ou se, pelo contrário, é suficiente realizar uma avaliação seletiva dos alunos pelo professor e seu posterior encaminhamento a uma equipe especializada para submetê-los a um diagnóstico diferenciado. Realizamos um estudo descritivo transversal de observação retrospectiva dirigido a alunos do 4º ano do ESO (Educação Secundária Obligatoria), no qual utilizamos um questionário que nos permitiu avaliar a formação, as preferências educacionais, as aptidões/atitudes psicopedagógicas, as qualificações e as relações familiares do aluno superdotado. Entre os resultados obtidos, destacamos a excelência acadêmica dos alunos superdotados e a existência de relações paterno-filiais mais complicadas. Concluímos que instruir professores do Ensino Fundamental

<sup>1</sup> Publicado originalmente em: ESCÁMEZ, Antonia S. e BAENA SÁNCHEZ, María José. Identificación del alumno con altas habilidades intelectuales, ¿responsabilidad del maestro o del departamento de orientación educativa y psicopedagógica? **Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas.** Vol. 19, no. 01, 2017, p.69-91.

para identificar alunos com perfil de altas habilidades não parece ser um sistema adequado e, portanto, propomos a implementação sistemática de testes diagnósticos multidisciplinares realizados pelos Departamentos de Orientação Educacional e Psicopedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** altas habilidades intelectuais; inteligência e criatividade; inteligências múltiplas; superdotação

**RESUMEN:** La identificación precoz de alumnos superdotados sirve para mejorar su rendimiento escolar e integración en la sociedad, provocando un descenso en el porcentaje de fracaso escolar, además de un importante beneficio social. El objetivo de nuestra investigación es clarificar la necesidad de protocolizar la realización de test diagnósticos para alumnos con altas capacidades intelectuales durante la escolarización en Educación Primaria o si, por el contrario, resulta suficiente realizar una valoración selectiva de alumnos por parte del docente y su posterior derivación hacia personal especializado para someterlos a un diagnóstico diferencial. Realizamos un estudio descriptivo transversal de observación retrospectiva dirigido a alumnos de 4º curso de ESO para el que utilizamos un cuestionario que nos permitiese evaluar la capacitación, preferencias formativas, aptitudes/actitudes psicopedagógicas, calificaciones y relaciones familiares del alumno con altas capacidades. Entre los resultados obtenidos destacamos la excelencia académica de los alumnos con superdotación y la existencia de relaciones paterno-filiales más complicadas. Llegamos a la conclusión de que instruir a profesores de Educación Primaria para identificar alumnos con perfil de altas capacidades no parece ser un sistema apropiado por lo que proponemos la realización sistemática de pruebas de diagnóstico multidisciplinar realizadas desde los Departamentos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

**PALABRAS CLAVE:** altas capacidades intelectuales; inteligencias múltiples; inteligencia y creatividad; superdotación

## INTRODUÇÃO

Desde que o primeiro teste moderno para diagnosticar crianças com altas habilidades/superdotação foi publicado em 1905, através de um teste de objetivação desenvolvido por A. Binet e T. Simón (Goleman, 2012; Mora; Martín, 2007), até chegar ao conceito atual de alunos com altas habilidades intelectuais, com base na teoria das inteligências múltiplas estabelecida por Gardner (1987), há muitas modificações conceituais associadas ao termo superdotação. Sem desconsiderar a referência psicométrica fornecida pelos primeiros testes de QI, aos quais ainda se atribui boa capacidade preditiva de notas acadêmicas (Ruiz; Bermejo; Ferrando; Prieto; Sainz, 2014), outros fatores diferenciais

que propunham teorias mais complexas começaram a ser levados em conta, dando origem à teoria das inteligências múltiplas. Inicialmente, foram identificados sete tipos diferentes de inteligência: espacial, linguística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, musical, interpessoal e intrapessoal. Posteriormente, foram ampliadas para nove, com a inclusão das inteligências naturalista e espiritual, embora existam estudos recentes que falam de onze tipos de inteligência (Cotes; Gómez, 2009; Gamboa; García; Beltrán; 2013; Larivée; 2010; Muñoz; Ayuso, 2014; Suárez; Maiz; Meza, 2010). É evidente que o conceito de superdotação e talento tem evoluído gradualmente, em função tanto do desenvolvimento de instrumentos de medida quanto dos modelos de inteligência e funcionamento cognitivo, que vêm aparecendo em sucessivas contribuições psicológicas e indicadores para a identificação de talentos (Peña, 2004; González; Domingues, 2015).

Gardner (1987) nos apresenta o conceito de que os alunos assimilam as informações que lhes são transmitidas com base em suas habilidades pessoais, ou seja, considerando a corrente psicológica da multiplicidade de inteligências, devemos rejeitar a ideia de que todos os alunos aprendem da mesma maneira. Nesse sentido, a utilização de currículos acadêmicos uniformes, nos quais as mesmas matérias são sempre estudadas e apresentadas de forma semelhante, acarretam um sério problema de formação para esse tipo de aluno e pode até ser um grande freio para a criatividade individual (López; Navarro, 2010), além de causar baixo desempenho acadêmico, instabilidade emocional, baixa autoestima e ansiedade (Sastre, 2012), o que torna cada vez mais necessária a adaptação dos sistemas educacionais à diversidade e às características individuais dos alunos (Armstrong, 2006; Calero; García, 2014; Castillo; Ezquerro; Llamas; López, 2016; Muñoz ; Ayuso, 2014).

Elices, Palazuelo e del Caño (2006) destacam que, para desenvolver uma resposta educacional adequada às necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotação, é importante identificá-los rapidamente e incluir, além de estudos quantitativos, outros estudos qualitativos que nos permitem conhecer a sua criatividade, motivação, interesses e pensamentos. A identificação precoce de crianças com altas habilidades/superdotação se apresenta como uma ferramenta muito eficaz para melhorar seu desempenho na escola e sua posterior integração na sociedade, levando a uma diminuição na porcentagem de reprovação escolar, a um aumento no número de alunos na educação pós-obrigatória, bem como a um importante benefício social (Bermejo; Prieto; Fernández; Soto; Sainz, 2013; Rodríguez, 2013; Crespo; Pizarro, 1998; Valdés; Vera; Carlos, 2013).

Hernández e Gutiérrez (2014) nos alertam sobre o baixo número de alunos com altas habilidades intelectuais identificados na Espanha, 0,09% da população escolar que frequenta a educação não universitária. É paradoxal a dissociação entre a necessidade

de aproveitar os grandes talentos e o escasso interesse institucional em detectá-los e promover suas habilidades, levando-nos a uma posição ambivalente, bem argumentada por Cárdenas:

Existe uma posição social ambígua e controversa; por um lado, evidencia-se a consciência de que a sociedade necessita de homens cada vez mais capacitados para o desenvolvimento científico e tecnológico; mas, ao mesmo tempo, há resistência à ideia de educar aqueles que podem fazer essas contribuições. Essas posições ambivalentes, de aceitação e rejeição, estão presentes nos sentimentos e nas práticas das pessoas (Cárdenas, 2010, p. 293).

Nesse sentido, encontramos estudos que mostram a existência de professores que se opõem à aplicação de conceitos inovadores na educação por três motivos principais: primeiro, porque têm pouca informação, segundo, porque baseiam suas ações em “mitos” e não em pesquisas empíricas e, terceiro, porque se baseiam na ausência de políticas eficazes de integração escolar para os alunos com altas habilidades/superdotação (Rodrigues; De Souza, 2012). Essa atitude por parte dos professores está causando o progresso de alunos medíocres diante do fracasso de muitos alunos com altas habilidades e a consequente perda de grande potencial humano, confirmando a existência de muitos professores que não têm o conhecimento necessário para poder avaliar corretamente a aprendizagem de seus alunos (Llamuca, 2013). A adaptação educacional às necessidades sociológicas do momento em que vivemos (Valdés et Al., 2013) exige maior envolvimento dos professores em sua própria atualização e formação pedagógica. Cárdenas (2010) tem razão ao reafirmar o papel do professor e sua importância na transformação das práticas pedagógicas em direção ao conhecimento biopsicossocial do aluno. O professor deve usar a inteligência emocional na resolução de conflitos e na tomada de decisões, aprimorar as habilidades de comunicação, o trabalho em equipe, redigir programas de intervenção adequados à diversidade dos alunos e promover a sua aprendizagem autônoma, a fim de resolver os desafios de seu trabalho diário (Chiappe; Cuesta, 2013; Gamboa; Cols., 2013; Garín; López; Llamas, 2016; Do Carmo; De Souza, 2013; Miñano; Cantero; Castejón, 2008; Monsalvo; Carbonero, 2009). Só assim nos aproximaremos da definição de “bom professor” estabelecida por Gerver:

Os professores realmente bons possuem a capacidade de inspirar interesse e, em seguida, criar um aprendizado que permita que as crianças explorem, questionem e descubram por si mesmas. Nossa trabalho como educadores é garantir que nossos alunos saibam que são responsáveis por seu aprendizado e que eles mesmos têm o poder de controlar suas vidas (Gerver, 2001, p. 127).

Essa afirmação é a base para a ideia de que o professor deve orientar, acompanhar e ajudar o aluno com altas habilidades/superdotação a se integrar na sociedade com as maiores garantias possíveis de sucesso (Branda; Porta, 2012). Portanto, é necessário iniciar mudanças em nível legislativo e administrativo para promover um sistema educacional avançado e moderno, adaptado às necessidades pessoais do aluno com altas habilidades/superdotação (Cárdenas, 2010; Hernández; Gutiérrez, 2014; Valdés; Cols., 2013; Villanueva; Molero, 2014), no qual o professor incentive o trabalho em equipe por meio de um guia de tarefas capaz de criar um ambiente agradável de igualdade e respeito (Kuusisto; Tirri, 2015), propondo novas abordagens de aprendizagem em que se valorize a inovação, a criatividade e a participação ativa (Agudo; Cano; Burgos, 2016) e aplicando novas técnicas e métodos que orientem e desenvolvam o potencial do aluno (Perozo, 2016). Projetos internacionais como o *Spectrum* da Faculdade de Educação de Harvard, a *Escola Key* e o *Arts Propel* nos mostram, há anos, diferentes formas de abordar o trabalho com inteligências múltiplas (Muñoz; Ayuso, 2014; Valera; Plasencia, 2006), proporcionando as bases sobre as quais devem ser estabelecidas as mudanças curriculares do sistema educacional espanhol. Há pesquisas que defendem a importância de estabelecer diferentes estratégias didáticas (Suárez et Al., 2010), além de promover as características individuais do aluno desde os primeiros anos de escolaridade (Garín et Al., 2016), induzindo à necessidade de diagnóstico precoce de alunos com altas habilidades intelectuais (Elices et Al., 2006) para reorganizar a atividade educacional com base em seus interesses pessoais, com o objetivo de favorecer a inclusão efetiva, primeiro no sistema educacional e, depois, na sociedade (Peirats; López, 2013).

Considerando o exposto acima, propusemos um projeto de pesquisa cujo objetivo é elucidar se há necessidade de protocolar a realização de testes diagnósticos durante o ensino fundamental ou se, pelo contrário, é suficiente efetuar uma avaliação seletiva daqueles alunos que o professor, seguindo a lista de características pessoais (Gómez; Valadez, 2010), considera candidatos a um diagnóstico de altas habilidades/superdotação pelo consultório psicopedagógico vinculado à escola. Nesse sentido, a partir das contribuições de diferentes pesquisadores, foi estabelecida uma lista de 21 características, cujo objetivo é servir como uma ferramenta para que os professores possam identificar crianças com altas habilidades/superdotação, desde que tenhamos em mente que elas não precisam apresentar todas as características elencadas ao mesmo tempo. São elas: desenvolvimento avançado, captam ideias como um todo, ótima memória, são muito enérgicos e curiosos, oferecem respostas complicadas a qualquer desafio, são rápidos em estabelecer interrelações, encontram múltiplas soluções para um problema, detectam ambiguidade

em qualquer informação, têm um grande vocabulário e um grande senso de humor, seus interesses são muito variados, possuem uma grande capacidade de concentração, têm capacidade de pensamento abstrato, são sensíveis e perfeccionistas, parecem mais velhos do que são, podem ser líderes de grupo ou preferem passar despercebidos e são excelentes leitores e/ou matemáticos (Gómez; Valadez, 2010; Mayorga; Madrid, 2013; Peña, 2006).

## MATERIAL E MÉTODO

Primeiramente, entramos em contato com o escritório de orientação do centro escolar para obter o consentimento institucional e da família para a implementação do projeto.

Depois, preparamos os testes e os suportes informáticos necessários para a avaliação dos resultados. As pesquisas foram realizadas pelos tutores de cada ano durante o horário escolar, seguindo as recomendações das orientadoras do centro, com base em dois critérios de inclusão: o primeiro era estar matriculado no 4º ano da ESO<sup>2</sup> na Instituição de Ensino Secundário Juan Carlos I de Múrcia e o segundo ter realizado os testes psicopedagógicos para o diagnóstico de superdotação vinculados ao projeto de altas habilidades intelectuais do Conselho Educacional da Comunidade Autónoma de Múrcia. Em outras palavras, todos os alunos incluídos no estudo foram avaliados em suas capacidades para raciocínio verbal, numérico, abstrato, mecânico, velocidade perceptiva, ortografia, uso da linguagem, criatividade, memória e inteligência emocional (González, 2015; Hernández; Ferrández; Ferrando; Prieto; Fernández, 2014; López; Navarro, 2008; López; Pulido; Berrios, 2014; Pérez; Furlán; Heredia; Lescano, 2015; Ramírez; Ramírez; Flores; Castro, 2013; Ruvalcaba; Gallegos; Flores; Fulquez, 2013; Sainz; Fernández; Soto, 2012), enquanto frequentavam o 1º e 2º ano da ESO, através de um conjunto de técnicas e instrumentos para o diagnóstico das altas capacidades intelectuais:

- Bateria de aptidões gerais e diferenciais (DAT-5), versão 5 nível 1 (Bennett; Seashore; Wesman; Corral; Cordero, 2011).
- Bateria de aptidões gerais e diferenciais Badyg-M, subteste de memória oral (Yuste; Yuste; Martínez; Galve, 1998).
- Terceiro subteste, teste de pensamento criativo de Torrance (TTCT), versão figurativa (Torrance, 1966, 1974).

- O EQ-i:YV, inventário de Inteligência Emocional para Crianças e Adolescentes (Bar-On; Parker, 2000).
- O EQ-i:YV-O, para avaliar a inteligência emocional dos alunos, destinado a pais e professores (Bar-On; Parker, 2000).

Realizamos um estudo descritivo transversal de observação retrospectiva voltado para os alunos do 4º ano do ESO da IES Juan Carlos I em Múrcia durante o ano acadêmico de 2014/15. O grupo estudado foi selecionado por meio de uma amostragem descritiva não probabilística, baseada em duas variáveis: “estudos em andamento” e “ter feito a bateria de testes para o diagnóstico de altas habilidades”. Os alunos foram informados de que os dados coletados seriam analisados confidencialmente e que seria preservado o anonimato do entrevistado. Para a análise dos dados, usamos o software estatístico SPSS (v.15).

A coleta de dados foi obtida por meio de uma pesquisa estruturada com respostas fechadas, na qual realizamos uma análise estatística usando o método de contraste de hipótese de 32 itens com base em variável quantitativa dicotômica independente. A idade e três variáveis qualitativas dicotómicas independentes foram: o gênero do entrevistado, ser ou não repetente e ter um diagnóstico de altas habilidades/superdotação.

Os 32 itens incluídos foram agrupados de forma a nos permitir analisar três aspectos sociopedagógicos associados ao perfil de um aluno com altas habilidades intelectuais:

- Capacitação (variável qualitativa nominal), prioridades formativas (variável qualitativa nominal) e notas obtidas (variável qualitativa ordinal): se indagava sobre a competência do aluno em relação ao currículo, suas preferências acadêmicas e notas obtidas em doze disciplinas que, depois de realizar uma análise fatorial, foram agrupadas em três blocos: Humanidades (Língua espanhola, Filosofia, História, Inglês), Ciências (Matemática, Biologia, Física, Química, Informática) e Arte (Desenho, Esporte e Música).
- Aptidões/atitudes psicopedagógicas do aluno (variável qualitativa nominal): nosso objetivo foi avaliar o aluno com base nas vinte e uma características para a identificação de crianças com altas habilidades estabelecidas por Gómez e Valadez (2010).
- Relações familiares (variável qualitativa nominal): avaliamos a percepção do aluno sobre seu relacionamento paterno/materno-infantil.

## RESULTADOS

Como podemos observar na Tabela 1, 72 alunos do 4º ano do ESO no IES Juan Carlos I, em Múrcia, participaram do estudo, dos quais 50% eram homens e 50% mulheres, com idades entre 15 e 17 anos, sendo a idade média de 15,27 anos e  $\sigma=0,723$ . A porcentagem de alunos repetentes era de 12,50%, enquanto a porcentagem de alunos com diagnóstico de altas habilidades/superdotação é de 13,88% do número total de respondentes.

	<b>Idade</b>	n	Repetentes	<b>Alunos com altas habilidades/superdotação</b>
<b>Homens</b>	15 anos	30 (41,6%)	0 (0,00%)	4 (5,55%)
	16 anos	5 (6,94%)	3 (4,16%)	1 (1,38%)
	17 anos	1 (1,38%)	1 (1,38%)	0 (0,00%)
<b>Mulheres</b>	15 anos	25 (34,7%)	0 (0,00%)	3 (4,16%)
	16 anos	9 (12,50%)	3 (4,16%)	2 (2,77%)
	17 anos	2 (2,77%)	2 (2,77%)	0 (0,00%)
<b>Total (N)</b>		72 (100%)	9 (12,50%)	10 (13,88%)

Tabela 1: População participante

A análise dos resultados obtidos na Tabela 2 nos mostra que entre os repetentes não há nenhum aluno que tenha sido diagnosticado como aluno com altas habilidades/superdotação, com uma diferença percentual de 14,52 pontos, embora sem significância estatística  $\chi^2 (1, N = 72) = 1,451; p < .5$ .

	<b>Alunos com altas habilidades/superdotação</b>	<b>Outros alunos</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>p- valor</b>
<b>Repetente</b>	0 (0,00%)	9 (14,52%)	1.451	.228
<b>Não repetente</b>	10 (100%)	53 (85,48%)	0.207	.648

Tabela 2: Alunos repetentes em função do diagnóstico de superdotação.

Encontramos diferenças estatisticamente significativas, com base no diagnóstico de altas habilidades/superdotação, quando analisamos as 655 notas obtidas pelos 72 alunos pesquisados  $\chi^2(4, N = 655) = 28,767; p < .000$ . Observamos na Tabela 3, uma diferença percentual de 20,83 pontos na nota de destaque, a favor dos alunos com altas habilidades/superdotação, com significância estatística  $\chi^2 (1, N = 111) = 24,983; p < .000$ .

	<b>Alunos com altas habilidades/superdotação</b>	<b>Outros alunos</b>	<b>x<sup>2</sup></b>	<b>p- valor</b>
<b>Excelente</b>	33 (34,74%)	78 (13,92%)	24.983	.000
<b>Notável</b>	26 (27,37%)	199 (35,5%)	2. 399	.121
<b>Bom</b>	10 (1,05%)	97 (17,32%)	2.745	.097
<b>Suficiente</b>	17 (17,89%)	100 (17,8%)	0.0001	.993
<b>Suspensos</b>	9 (9,47%)	85 (15,18%)	2.147	.142
<b>Total</b>	95 (100%)	560 (100%)	28.767	.000

Tabela 3: Qualificações obtidas com base no diagnóstico de superdotação.

Os resultados da Tabela 4 mostram uma competência maior entre os alunos com altas habilidades/superdotação em matérias relacionadas a Ciências e Arte, enquanto o restante dos alunos se considera mais competente para estudos relacionados a ciências humanas, embora sem significância estatística  $\chi^2 (2, N = 72) = 1,942; p < .5$ .

	<b>Alunos com altas habilidades/superdotação</b>	<b>Outros alunos</b>	<b>x<sup>2</sup></b>	<b>p- valor</b>
<b>Humanidades</b>	3 (30%)	33 (53,23%)	0.929	.335
<b>Ciências</b>	3 (30%)	11 (17,64%)	0.671	.413
<b>Artes</b>	4 (40%)	18 (29,03%)	0.343	.558
<b>Total</b>	10 (100%)	62 (100%)	1.942	.378

Tabela 4: Capacidade para as disciplinas segundo o diagnóstico de superdotação.

Como mostra a Tabela 5, os dois grupos de alunos têm as mesmas preferências educacionais: em ambos os casos, eles preferem matérias relacionadas a ciências, em segundo lugar, escolhem as disciplinas pertencentes ao grupo de Arte e, por fim, optam pelas disciplinas que agrupamos no ramo de Humanidades, sem que haja significância estatística  $\chi^2 (2, N=72)=1,063; p < .5$ .

	<b>Alunos com altas habilidades/superdotação</b>	<b>Outros alunos</b>	<b>x<sup>2</sup></b>	<b>p- valor</b>
<b>Humanidades</b>	1 (10%)	15 (24,19%)	0.780	.377
<b>Ciências</b>	5 (50%)	28 (45,64%)	0.023	.832
<b>Artes</b>	4 (40%)	19 (30,65%)	0.237	.625
<b>Total</b>	10 (100%)	62 (100%)	1.063	.587

Tabela 5: Ramo preferido segundo o diagnóstico de superdotação.

Ao observarmos encontramos as disciplinas preferidas pela população pesquisada (Tabela 6), encontraremos diferenças percentuais a favor dos alunos com altas habilidades/

superdotação, com significância estatística em três delas: em Ciências Humanas, Filosofia mostra uma diferença percentual de 40 pontos com  $\chi^2(3, N = 72) = 24,82; p < .000$ ; no ramo das Artes, vemos que a disciplina de Desenho registra uma diferença percentual de 31,94 pontos com  $\chi^2(2, N = 72) = 7,025 p < ,01$  e no ramo de Ciências observamos uma diferença percentual de 15,48 pontos na disciplina de Matemática, com  $\chi^2(3, N = 72) = 1,253; p < ,005$ . Um estudo realizado por Aragón, Delgado, Aguilar, Araújo e Navarro (2013) também aponta a disciplina de Matemática como a preferida entre os alunos com altas habilidades/superdotação.

		<b>Alunos com altas habilidades/ superdotação</b>		<b>Outros alunos</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>p- valor</b>
<b>Humanidades</b>	Língua Esp.	0 (0,00%)	7 (11,29%)	1.129	.288	
	Filosofia	4 (40,00%)	0 (0,00%)	24.82	.000	
	Historia	4 (40,00%)	27 (43,55%)	0.025	.874	
	Idioma	2 (20,00%)	28 (45,16%)	1.307	.253	
<b>Ciências</b>	Matemática	3 (30,00%)	9 (14,52%)	1.253	.001	
	Biologia	4 (40,00%)	24 (38,70%)	4.213	.951	
	Física	0 (0,00%)	3 (4,84%)	0.483	.487	
	Química	1(10,00%)	2 (3,22%)	0.951	.329	
	Informática	2 (20,00%)	24 (38,7%)	0.835	.361	
<b>Artes</b>	Desenho	4 (40,00%)	5 (8,06%)	7.025	.008	
	Música/Arte	2 (20,00%)	31 (50,00%)	1.691	.193	
	Esporte	4 (40,00%)	26 (41,93%)	7.694	.930	

Tabela 6: Disciplinas preferidas de acordo com o diagnóstico de superdotação.

Como podemos ver na Tabela 7, aparecem diferenças com significância estatística em cinco dos vinte e seis itens incluídos no questionário para diferenciar as características pessoais de crianças com altas habilidades intelectuais: no uso de vocabulário extenso, encontramos uma diferença percentual a favor dos alunos com altas habilidades/superdotação de 57,74 pontos com  $\chi^2(1, N=72)=11,952; p=,000$ . Eles também obtiveram melhores resultados na velocidade de resolução de problemas com  $\chi^2(1, N=72) =2,460; p=.05$  e uma diferença percentual de 32,91 pontos, bem como na resolução correta com  $\chi^2(1, N=72)=4,214; p<,05$  e 32,58 de diferença percentual nas respostas dadas. Da mesma forma, os alunos com altas habilidades/superdotação apresentam maior curiosidade em situações novas, com  $\chi^2(1, N=72)=3747; p=.05$  e uma diferença percentual de 31,94 em suas respostas. Por outro lado, o nível de empatia entre as crianças com altas habilidades/superdotação e seus pais é menor do que o do restante dos alunos, com uma diferença percentual de 46,13 pontos e  $\chi^2(1, N=72)= 6,930; p< .01$ .

	<b>Alunos com altas habilidades/ superdotação</b>	<b>Outros alunos</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>p- valor</b>
<b>Caminha, lê e anda antes que os irmãos</b>	4 (40,00%)	21 (33,87%)	0,144	.704
<b>Compreende as explicações como um todo</b>	6 (60,00%)	32 (51,61%)	0,250	.623
É rápido para resolver problemas	7 (70,00%)	23 (37,09%)	2,460	.050
<b>Tem muita memória</b>	5 (50,00%)	29 (46,77%)	0,983	.321
<b>Tem insônia</b>	6 (60,00%)	28 (45,16%)	0,763	.382
<b>Tem muita imaginação</b>	1 (10,00%)	19 (30,64%)	1,833	.175
<b>Tem curiosidade</b>	9 (90,00%)	36 (58,06%)	3,747	.050
<b>Resolve os problemas corretamente</b>	6 (60,00%)	17 (27,42%)	4,214	.040
<b>Faz muitas perguntas</b>	9 (90,00%)	43 (69,35%)	1,825	.176
<b>Dá respostas longas e fundamentadas</b>	7 (70,00%)	27 (43,55%)	2,422	.119
<b>Interrelaciona explicações</b>	8 (80,00%)	43 (69,35%)	0,475	.490
<b>Busca diferentes soluções para um problema</b>	6 (60,00%)	33 (53,22%)	0,158	.757
<b>Possui dúvidas em situações simples</b>	8 (80,00%)	46 (74,19%)	0,154	.693
<b>Tem vocabulário longo e adequado</b>	9 (90,00%)	20 (32,26%)	11,952	.000
<b>Tem senso de humor</b>	9 (90,00%)	52 (83,87%)	0,251	.616
<b>Mostra interesse por diversas coisas</b>	8 (80,00%)	51 (82,26%)	0,028	.866
<b>Trabalha para os temas que lhe interessam</b>	10 (100,00%)	53 (85,48%)	1,658	.197
<b>Tem grande imaginação</b>	7 (70,00%)	40 (64,52%)	0,028	.736
<b>Tem grande senso de justiça</b>	8 (80,00%)	54 (87,10%)	0,362	.547
É perfeccionista	9 (90,00%)	41 (66,13%)	2,321	.127
<b>Prefere se relacionar com pessoas mais velhas</b>	6 (60,00%)	28 (45,16%)	1,139	.285
<b>Tem liderança</b>	3 (30,00%)	9 (14,52%)	1,477	.224
<b>Gosta de passar despercebido</b>	3 (30,00%)	3 (4,83%)	2,415	.120
<b>Gosta muito de leitura</b>	4 (40,00%)	4 (6,45%)	0,076	.782
<b>Entende matemática muito bem</b>	3 (30,00%)	11 (17,74%)	0,834	.361
<b>Tem empatia com os pais</b>	2 (20,00%)	41 (66,13%)	6,930	.008

Tabela 7: Características pessoais de crianças com perfil de superdotação.

Para medir a consistência interna do teste de características associadas ao perfil de altas habilidades/superdotação, usamos o coeficiente alfa de Cronbach ( $\alpha = 0,792$ ).

## DISCUSSÃO

Do total de alunos pesquisados na IES Juan Carlos I de Múrcia, 13,88% apresentam um diagnóstico de altas habilidades intelectuais (Tabela 1), um número semelhante aos 16,54% encontrados em um estudo apresentado por Mayorga e Madrid (2013).

A primeira informação que emerge do estudo que realizamos é a divergência que tem sido repetidamente associada ao perfil das crianças com altas habilidades/superdotação: por um lado, verificamos a excelência acadêmica que está associada à qualificação de excelente, com significância estatística a favor dos alunos com altas habilidades/superdotação  $\chi^2 (1, N=111) = 24,983; p<.000$ , enquanto, por outro lado, observamos 9,48% de reprovação em disciplinas entre esses alunos (Tabela 3), o que serve de base para apoiar o “temido” fracasso escolar entre os alunos com altas habilidades intelectuais argumentado por Freeman (2006) e López (2014).

Se observarmos a Tabela 4, vemos que os alunos com altas habilidades intelectuais se sentem mais capazes para cursar disciplinas nas áreas de Ciências e Artes, enquanto o restante dos alunos reconhece que é mais competente para estudar disciplinas relacionadas a Humanidades, embora sem significância estatística em nenhum dos casos. Independentemente das aptidões atribuídas pelos próprios alunos, encontramos sincronia entre ambos os grupos de alunos na hora de indicar seu ramo preferido: em primeiro lugar, eles escolhem disciplinas associadas às Ciências, em segundo lugar, preferem aquelas incluídas nas Artes e, por último, por disciplinas pertencentes às Humanidades (Tabela 5). Portanto, observamos que, enquanto os alunos com altas habilidades respeitam a associação entre capacidade e preferências educacionais, o restante dos alunos estabelece uma dissociação entre suas capacidades e a escolha educacional. O fato de alguns alunos se inclinarem a realizar estudos para os quais se sentem menos qualificados deve nos levar a refletir sobre a transmissão de valores associados a determinados campos acadêmicos de estudo.

A Tabela 6 serve para estabelecer três diferenças com significância estatística, uma em cada ramo de estudo: as disciplinas de Desenho, Filosofia e Matemática são as preferidas pelos alunos com altas habilidades/superdotação. Um estudo apresentado por Mayorga e Madrid (2013) também identifica a disciplina de Matemática entre as preferidas por esse grupo de alunos; no entanto, o mesmo não ocorre com as disciplinas de Desenho e Filosofia, o que é uma contribuição inovadora que pode ser utilizada para iniciar novas linhas de pesquisa nessa direção.

## CONCLUSÕES

De acordo com os resultados obtidos em nossa pesquisa, instruir os professores do ensino fundamental a identificar possíveis alunos com perfil de altas habilidades/superdotação não parece ser um modelo adequado, dadas as semelhanças que detectamos entre as crianças diagnosticadas com altas habilidades/superdotadas e as que não são. Nesse sentido, apontamos a necessidade de contar com profissionais especializados para

a realização de diagnósticos, tanto por sua capacitação na seleção dos instrumentos de medida apropriados, como pela utilização da metodologia mais adequada para a tomada de decisões (Jiménez; Garcia, 2013; Peña, 2006). Demonstramos, portanto, a necessidade de desenvolver critérios precisos para evitar erros de filiação, como outros pesquisadores têm solicitado (Borges; Hernández; Rodríguez, 2016; Pérez et Al., 2015), especialmente quando há estudos que apontam sobre a falta de confiabilidade dos procedimentos informais na identificação de alunos com altas habilidades/superdotação (Valdés et Al., 2013) e a capacidade limitada dos professores em reconhecer alunos com maior capacidade intelectual (Hernández; Gutiérrez, 2014).

Dado o caráter individual das altas habilidades/superdotação, propomos a realização sistemática de testes de diagnóstico multidisciplinares realizados pelos Departamentos de orientação educacional e psicopedagógica, eliminando assim as lacunas administrativas e a falta de formação especializada de muitos professores (Mayorga; Madrid, 2013). Além disso, conforme recomendado por Vaca, Álvarez e Paladines (2015), o diagnóstico de crianças com altas habilidades intelectuais requer testes diagnósticos durante diferentes fases da vida. Entendemos, portanto, que a integração de alunos com altas habilidades/superdotação ao mundo acadêmico e seu consequente sucesso social estão baseados em três pilares:

- Diagnóstico precoce: estabelecer a diferenciação durante as primeiras etapas da escolarização (Valdés et Al., 2013);
- Aplicar testes especializados de forma sistemática: testes durante todas as etapas educacionais por um pessoal especializado em seu diagnóstico, inicialmente para todos os alunos e, posteriormente, para os alunos candidatos e/ou diagnosticados com altas habilidades intelectuais (Vaca et Al., 2015);
- Adaptação curricular individualizada: torna-se cada vez mais necessária a criação de currículos personalizados e programas específicos com capacidade para gerar confiança nos alunos, fomentando a sua criatividade, competência e aptidão (Fernández; Extremera, 2002; Prieto; Sainz; Fernández, 2012). Obviamente, para que a modificação curricular ocorra, deve haver uma reforma no nível legislativo que sustente um novo modelo educacional que inclua transformações importantes nas técnicas, métodos e práticas pedagógicas voltadas para uma abordagem biopsicossocial do aluno (Cárdenas, 2010).

Nosso trabalho serviu para mostrar que as relações pais-filhos em famílias com crianças com altas habilidades/superdotação são mais complicadas do que no restante das famílias, alcançando significância estatística em relação ao aluno com altas habilidades intelectuais  $\chi^2 (1, N = 72) = 7,817; p < .005$ . Dessa forma, nos unimos aos resultados de outras pesquisas que relacionam as altas habilidades/superdotação com dificuldades de adaptação social e problemas interpessoais associados a problemas com pais, professores, irmãos e colegas (Gómez et al., 2014). No entanto, existem pesquisas que sugerem que podemos melhorar os distúrbios do comportamento infantil, realizando programas de intervenção com pais de alunos com altas habilidades/superdotação (Gómez et Al., 2014; Lee; Olszewski-Kubilius; Thomson, 2012; Morawska; Sander, 2009; Robinson; Shore; Enersen, 2007; Mayorga; Madrid, 2013).

## REFERÊNCIAS

AGUDO ROMERO, M. T.; CANO JIMÉNEZ, M. J.; BURGOS BOLÓS, C. ¡Disfruta y aprende!: la alegría de aprender a través de tareas integradas descubriendo nuevas emociones, sentimientos y la realidad que nos rodea. *Aula de Encuentro*, [S. l.], v. 18, n. 2, 2016.

ARAGÓN, E. L.; DELGADO, C. I.; AGUILAR, M.; ARAÚJO, A.; NAVARRO, J. I. Estudio de la influencia de la inteligencia y el género en la evaluación matemática temprana. *European Journal of Education and Psychology*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 5–18, 2015. DOI: 10.30552/ejep.v6i1.90.

ARMSTRONG, T. **Inteligencias múltiples en el aula.** Guía práctica para educadores. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006.

BAR-ON, R; PARKER, J. **EQi: YV BarOn Emotional Quotient Inventory:** Youth version. Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems Inc, 2000.

BENNETT, G.; SEASHORE, H.G.; WESMAN, A.G.; CORRAL, S.; CORDERO, A. **DAT-5: test de aptitudes diferenciales.** Pearson: Madrid, 2011

BRANDA, S. A.; PORTA, L. Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 231–243, 2012. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20009>.

CALERO, M. D.; GARCÍA-MARTIN, M. B. Estabilidad temporal del CI y potencial de

aprendizaje en niños superdotados: implicaciones diagnósticas. **Anales de psicología**, v. 30, n. 2, p. 512-521, 2014.

CÁRDENAS ZULUAGA, C. Concepciones de los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales. **Plumilla Educativa**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. pp. 283–296, 2010. DOI: 10.30554/plumillaedu.7.551.2010. Disponible em: <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/551>.

CASTILLO, M.; EZQUERRO, A.; LLAMAS, F.; LÓPEZ, V. Estudio neuropsicológico basado en la creatividad, las inteligencias múltiples y la función ejecutiva en el ámbito educativo. **ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa**, v. 5, 9-15, 2016.

CHIAPPE, A.; CUESTA, J. C. Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. **Educación y Educadores**, v. 16, n. 3, p. 503-524, 2013.

COTES, S. C.; GÓMEZ, M. Teoría de las inteligencias múltiples: un aporte a la educación superior. **Academia Libre**, n. 7, p. 29-35, 2009.

CRESPO, N. Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares. **Investigación Educativa**, v. 2, n. 3, p. 69-74, 1998.

ELICES J. A. S.; PALAZUELO M. M. M.; SÁNCHEZ M. C. El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a alta capacidad intelectual. **Faísca: Revista de Altas Capacidades**, v. 11, n. 13, p. 23-47, 2006

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA PACHECO, N. La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 29, n. 1, p. 1-6, 14 ene. 2002.

FREEMAN, J. Un estudio de tres décadas sobre niños superdotados y talentosos. **International Symposium**. Gran Canaria, 2-4, 2006.

GAMBOA MORA, M. C.; GARCÍA SANDOVAL, Y.; BELTRÁN ACOSTA, M. Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. **Revista de Investigaciones UNAD**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 101–128, 2013.

GARDNER, H. **Estructuras de la mente**: teoría de las inteligencias múltiples. Ciudad de México: Fondo de cultura Económica, 1987.

GARIN-VALLVERDU, M. P.; LOPEZ-FERNANDEZ, V.; LLAMAS-SALGUERO, F. Creatividad e inteligencias múltiples según el género en alumnado de Educación Primaria. **ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa**, v. 5, n. 5, 33-39, 25 fev. 2016.

GERVER, R. **La inteligencia reformulada:** Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Madrid, España: Paidós, 2001.

GOLEMAN, D. **Inteligencia emocional.** Barcelona: Kairós, 2012.

GONÇALVES, F.; SOUZA FLEITH, D. DE. Creatividad en el aula: percepciones de alumnos superdotados y no-superdotados. **Revista de Psicología**, v. 31, n. 1, p. 37-66, 27 jun. 2013.

GÓMEZ-PÉREZ, M. M.; MATA-SIERRA, S.; GARCÍA-MARTÍN, M. B.; CALERO-GARCÍA, M. D.; MOLINERO-CAPARRÓS, C.; BONETE-ROMÁN, S. Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 46, n. 1, p. 59-69, 2014.

GONZÁLEZ ASTUDILLO, M. T.; DOMINGUES CARLOS, F. S. ¿Existen indicadores para identificar el talento? **Aula: revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**, [S. l.], v. 21, p. 21–32, 2015. DOI: 10.14201/aula2015212132. Disponível em: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/aula2015212132>

GONZÁLEZ, M. G. Perfiles cognitivos asociados a alumnos con altas habilidades intelectuales. Tese (Doctorado en Psicología Evolutiva y de la Educación) – Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante, España, 2015. Disponible em: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/50251>.

HERNÁNDEZ, D. T.; FERRÁNDIZ, C. G.; FERRANDO, M. P.; PRIETO, L.; FERNÁNDEZ, M. C. The theory of multiple intelligences in the identification of high-ability students. **Anales de Psicología**, v. 30, n. 1, p. 192-200, 2014.

HERNÁNDEZ, D. T.; GUTIÉRREZ, M. S. El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. **Revista De Educación**, n. 364, p. 251-272, 2014

JIMÉNEZ, C. F.; GARCÍA, R. P. Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. **REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, v. 24, n. 1, p. 7-24, 2013.

KUUSISTO, E.; TIRRI, K. Desacuerdos al trabajar en equipo: un estudio de caso con estudiantes de ciencias con altas capacidades. **Revista de educación**, n. 368, p. 279-303, 2015.

LARIVÉE, S. Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿ Descubrimiento del siglo o simple rectitud política?. **Revista Mexicana de Investigación en Psicología**, v. 2 n. 2, p. 115-126, 2010.

LLAMUCA, F. **La evaluación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato técnico especializado contabilidad y administración del colegio Fausto Enrique Molina de Cantón Ambato provincia de Tungurahua**. 138 f. Trabalho de Graduação (Maestría en Evaluación Educativa). Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Ambato, 2013.

LEE, S.Y.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; THOMSON, D. The social competence of highly gifted math and science adolescents. **Asia Pacific Education Review**, v. 13, n. 2, p. 185–197, 2012.

LÓPEZ, C. S. **Superdotación en las escuelas ordinarias**. 52 f. Trabalho de Graduação (Grado em Educación Infantil). Facultad de Educación de Segovia, España, 2014.

LÓPEZ, E. Z.; PULIDO, M. M.; BERRIOS, P. M. EQI-Versión corta (EQI-C). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. **Boletín de Psicología**, n. 110), p. 21-36, 2014.

LÓPEZ, O. M.; NAVARRO, J. L. Influencia de una metodología creativa en el aula de primaria. **European Journal of Education and Psychology**, v. 3, n. 1, p. 89-102, 2010.

LÓPEZ, O. M.; NAVARRO, J. L. Estudio comparativo entre medidas de creatividad: TTCT vs. CREA. **Anales de Psicología**, v. 24, n. 1, p. 138-142, 2008.

MAYORGA, M. J.; MADRID, D. V. Historias de vida en sujetos con altas capacidades: ¿ éxito o fracaso en el ámbito académico y socio-laboral?. **Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas**, n. 29, p. 107-128, 2013.

MIÑANO, P. P.; CANTERO, M. P. V.; CASTEJÓN J. L. C. Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. **Horizontes educacionales**, v. 13, n. 2, p. 11-23, 2008.

MONSALVO, E. D.; CARBONERO, M. A. M. Descripción de los factores medidos por la batería Badyg-M y su estudio como variables de intervención educativa. **Revista iberoamericana de educación**, v. 49, n. 6, p. 1-9, 2009.

MORA, J. A. M.; MARTÍN, M. L. J. La Escala de la Ingeligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la Psicología posterior. **Revista de Historia de la Psicología**, v. 28, n. 2/3, p. 307-313, 2007.

MORAWSKA, A.; SANDERS, M. An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. **Behaviour Research and Therapy**, v. 47, n. 6, p. 463–470, 2009.

MUÑOZ, M. M. P.; AYUSO, M. J. M. Inteligencias múltiples, ¿ocho maneras diferentes de aprender?. **Escuela abierta: revista de Investigación Educativa**, n. 17, p. 103-116, 2014.

PEIRATS, J. C.; LÓPEZ, M. M. Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. **Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete**, n. 28, p. 197-211, 2013.

PEÑA, A. M. Las teorías de la inteligencia y la superdotación. **Aula Abierta**, n. 84, p. 23-38, 2004.

PEÑA, A. M. El diagnóstico en Educación como principio de identificación en el ámbito de la superdotación intelectual. **REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, v. 17, n. 1, p. 59-74, 2006.

PÉREZ, E.; FURLÁN, L.; HEREDIA, D.; LESCANO, C. Estrategias, instrumentos y programas para la identificación y educación del talento. **Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología**, v. 2, n. 1, p. 96-113, 2015.

PÉREZ, M. A. G.; SIERRA, M. D. V. Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. **Faisca: Revistas de Altas Capacidades**, v. 15, n. 17, p. 67-85, 2010

PEROZO, C. Y. Teoría de inteligencias múltiples: una alternativa en la diáctica de la Química. **Aula de Encuentro**, v. 17, n. 2, p. 44-71, 2016.

PRIETO, M. D. S.; SAINZ, M. G.; FERNÁNDEZ, M. C. V. Estudio de la Superdotación en España. **AMAZÔNICA**, v. 10, n. 3, p. 48-78, 2012.

QUINTERO RODRÍGUEZ, R.; AGUIRRE DELGADO, T.; BORGES DEL ROSAL, África. Altas capacidades e cognição social. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp.4, p. 2045–2065, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15939>.

RAMÍREZ-UCLÉS, R.; RAMÍREZ-UCLÉS, I.; FLORES, P. M.; CASTRO, E. M. Análisis de las capacidades de visualización espacial e intelectual en los alumnos con talento matemático. **Revista Mexicana de Psicología**, v. 30, n. 1, p. 24-31, 2013.

ROBINSON, A.; SHORE, B. M.; ENERSEN, D. L. **Best practices in gifted education: An evidence based guide**. Waco, Texas: Prufrock Pres INC, 2007.

RODRIGUES, R. M. P.; DE SOUZA, D. F.; Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. **Revista de Psicología** (PUCP), v. 30, n. 1, p. 189-214, 2012.

RODRÍGUEZ, A. M. Modelos de Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis Comparativo de los Planes de Atención a la Diversidad de las Comunidades Autónomas de Andalucía y de la Región de Murcia. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, v. 6, n. 3, p. 41-64, 2013.

RUIZ, M. J.; BERMEJO, M. R. G.; FERRANDO, M. P.; PRIETO, M. D. S.; SAINZ, M. Inteligencia y Pensamiento Científico-Creativo: Su convergencia en la explicación del rendimiento académico de los alumnos. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 12, n. 2, p. 283-302, 2014.

RUVALCABA, N. A. R.; GALLEGOS, J. G.; FLORES, A. I.; FULQUEZ, S. C. S. Las competencias socioemocionales como factor protector ante la sintomatología de ansiedad y depresión en adolescentes. **Psicogente**, v. 16, n. 29, p. 55-64, 2013.

SAINZ GÓMEZ, M.; BERMEJO GARCÍA, R.; FERRÁNDIZ GARCÍA, C.; PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; RUIZ MELERO, M. J. Cómo funcionan las competencias socioemocionales en los estudiantes de alta habilidad. **Aula: revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**, [S. l.], v. 21, p. 33–47, 2015.

SAINZ, M.; FERNÁNDEZ, M. C.; SOTO, G. Inteligencia Emocional y Alta Habilidad. **AMAzônica**, v. 10, n. 3, p. 186-203, 2012.

SASTRE-RIBA, S. Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. **Revista de neurología**, v. 54, n. 1, p. 21-29, 2012.

SUÁREZ, J.; MAIZ, F.; MEZA, M. P. Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. **Investigación y postgrado**, v. 25, n. 1, p. 81-94, 2010.

TORRANCE, E. P. **The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms-Technical Manual Research Edition - Verbal Tests, Forms A and B -Figural Tests, Forms A and B.** Princeton, NJ: Personnel Press, 1966.

TORRANCE, E. **The Torrance Tests of Creative Thinking - Norms-Technical Manual Research Edition - Verbal Tests, Forms A and B -Figural Tests, Forms A and B.** Princeton, NJ: Personnel Press, 1974.

VACA, S. L. G.; ÁLVAREZ-GONZÁLEZ, B.; PALADINES, M. B. C. Los padres también cuentan. Validación del cuestionario “Conociendo a tu hijo, tu hija”: identificación de

niño(a)s de 9 a 10 años con altas capacidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, p. 795-820, 2015.

VALDÉS, A. A. C.; VERA, J. A. N.; CARLOS, E. A. M. Variables que diferencian a estudiantes de bachillerato con y sin aptitudes intelectuales sobresalientes. **Revista electrónica de Investigación Educativa**, v. 15, n. 3, p. 85-97, 2013.

VALERA, C. C.; PLASENCIA, I. C. C. El proyecto Spectrum: aplicación y actividades de aprendizaje de ciencias en el primer ciclo de la Educación Primaria. **Revista de educación**, n. 339, p. 947-958, 2006.

VILLANUEVA, C. G.; MOLERO, D. L. B. Musicoterapia en estudiantes con altas capacidades. **Aula de Encuentro**, v.1, n. 16, p. 21-34, 2014.

YUSTE, C.; YUSTE, D.; MARTÍNEZ, R.; GALVE J. L. **BADyG, Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales**. Madrid: CEPE, 1998.

Recebido em: 19 dez. 2023

Aceito em: 21 fev. 2024