

**ALTAS CAPACIDADES E COGNIÇÃO SOCIAL**

**ALTAS CAPACIDADES Y COGNICIÓN SOCIAL**

**HIGH ABILITIES AND SOCIAL COGNITION**

Ricardo QUINTERO RODRÍGUEZ<sup>1</sup>  
Triana AGUIRRE DELGADO<sup>2</sup>  
África BORGES DEL ROSAL<sup>3</sup>

**RESUMO:** Altas capacidades, configuradas multidimensionalmente, além de um alto QI, são o resultado tanto de um processo precoce de maturação quanto de um processo de desenvolvimento psicossocial. Portanto, um campo de estudo de especial interesse é a cognição social, um campo que engloba os processos mentais que percebem, capturam e interpretam as informações sociais do meio ambiente. O presente estudo procura determinar as diferenças entre estudantes altamente capacitados e seus pares normativamente inteligentes. Com isto em mente, foi obtida uma amostra proposital de 146 alunos do Ensino Médio. Foi utilizado um projeto transversal com metodologia de pesquisa. Os resultados apóiam as hipóteses apresentadas. Entretanto, a relevância desses aspectos diferenciais entre os estudantes de alta capacidade e seus pares é discutida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Altas habilidades. Cognição social. Adolescentes.

**RESUMEN:** *Las altas capacidades, multidimensionalmente configuradas, más allá de un CI elevado, son resultado tanto de un proceso de desarrollo madurativo como psicossocial precoz. Por consiguiente, un campo de estudio de especial interés es la cognición social, un campo que engloba a los procesos mentales que perciben, captan e interpretan la información social del entorno. El presente estudio busca determinar las diferencias existentes entre el alumnado con altas capacidades comparándolo con sus pares de inteligencia normativa. Atendiendo a ello, se realizó un muestreo intencional en adolescentes, obteniendo una muestra de 146 estudiantes de Enseñanza Secundaria. Se utilizó un diseño transversal con metodología de encuesta. Los resultados avalan las hipótesis planteadas. No obstante, se debate la relevancia de estos aspectos diferenciales entre el alumnado de altas capacidades y sus pares.*

**PALABRAS CLAVE** *Altas capacidades. Cognición social. Adolescentes.*

<sup>1</sup> Universidade de La Laguna (ULL), San Cristóbal de La Laguna – Canarias – Espanha. Estudante de Pós-Graduação, Departamento de Psicologia Clínica, Psicobiologia e Metodologia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5136-4504>. E-mail: [ricardo.quintero.15@ull.edu.es](mailto:ricardo.quintero.15@ull.edu.es)

<sup>2</sup> Universidade de La Laguna (ULL), San Cristóbal de La Laguna – Canarias – Espanha. Equipe de Pesquisa em Formação, Departamento de Psicologia Clínica, Psicobiologia e Metodologia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2110-1551>. E-mail: [taguirre@ull.edu.es](mailto:taguirre@ull.edu.es)

<sup>3</sup> Universidade de La Laguna (ULL), San Cristóbal de La Laguna – Canarias – Espanha. Professor Universitário, Departamento de Psicologia Clínica, Psicobiologia e Metodologia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8267-4401>. E-mail: [aborges@ull.edu.es](mailto:aborges@ull.edu.es)

**ABSTRACT:** *High abilities, multidimensionally configured, beyond a high IQ, are the result of both an early maturational and psychosocial developmental process. Therefore, a field of study of special interest is social cognition, a field that encompasses the mental processes that perceive, capture and interpret social information from the environment. The present study seeks to determine the differences between highly able students and their normatively intelligent peers. With this in mind, a purposive sample of 146 Secondary School students was obtained. A cross-sectional design with survey methodology was used. The results support the hypotheses put forward. However, the relevance of these differential aspects between high ability students and their peers is discussed.*

**KEYWORDS:** *High abilities. Social cognition. Adolescents.*

## Introdução

Durante séculos, a inteligência foi objeto de inúmeras investigações e controvérsias. Em particular, as primeiras reflexões sobre inteligência e sua natureza não foram feitas por educadores ou psicólogos, mas se alicerçaram no campo filosófico. No entanto, a partir dessas primeiras abordagens filosóficas, a literatura especializada tem gerado diferentes abordagens teóricas e definições de inteligência, conceituando-a como: (a) uma concepção de uma inteligência monolítica que descreve a inteligência como um componente unitário; (b) uma abordagem fatorial que a descreve a partir de uma série de componentes ou atitudes; ou (c) uma estrutura hierárquica que suporta uma abordagem integrativa baseada nas abordagens anteriores (LÓPEZ, 2013).

Da mesma forma, tem havido uma proliferação de definições usadas para descrever conceitualmente a inteligência e, portanto, o fenômeno das altas capacidades (AACC). Por um lado, são propostas abordagens que argumentam que os AACC são determinados por um traço interno, ou seja, um traço mensurável, real ou concreto, baseado em uma abordagem psicométrica do termo (ROEPER, 1982). Já outras abordagens afirmam que a AACC não refletiria um fato natural, mas uma construção social, gerada para categorizar uma população que tem um desempenho excepcional ou, na sua falta, se destaca em algum dos aspectos que a sociedade ou cultura considerou relevantes (BORLAND, 2009; PFEIFFER, 2017).

Com efeito, sendo o AACC um construto intrinsecamente ligado à inteligência, evolui junto com as evidências empíricas em sua conceituação (BORGES; HERNÁNDEZ-JORGE, 2006; BORGES; HERNÁNDEZ-JORGE; RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, 2016; COMES *et al.*, 2008). Por esse motivo, foi evidenciada uma mudança na concepção de AACC, passando de uma concepção estática, que relacionava o indivíduo como aquele que obteve pontuação relativamente superior a seus pares em um teste de inteligência, para uma concepção do termo

como um conjunto de habilidades configuradas dinamicamente, desenvolvidas ao longo da vida e influenciadas pelo ambiente. Em resumo, os AACC constituem a função derivada de um processo de desenvolvimento, conforme as variáveis psicossociais nele envolvidas, a educação e o substrato neurobiológico subjacente (OLSZEWSKI-KUBILIUS; SUBOTNIK; WORRELL, 2015; PFEIFFER, 2015; SASTRE-RIBA, 2014).

Uma área de pesquisa de grande interesse na AACC é aquela que estuda as diferenças do grupo com amostras da comunidade, tanto nos aspectos cognitivos (RODRÍGUEZ-NAVEIRAS *et al.*, 2019) e socioafetivos (HERNÁNDEZ-LASTIRI; BORGES; CADENAS, 2019; VALADEZ *et al.*, 2020). Neste sentido, o grupo AACC apresenta-se como uma população de especial interesse para o estudo da cognição social (CS), dadas as suas características diferenciais no que diz respeito aos seus pares de inteligência normativa: Uma taxa de aprendizagem mais rápida, o que implicaria uma precoce compreensão e resolução de problema, maior utilização de estratégias e capacidade de adaptação social que promovem a resolução eficiente de problemas complexos, maior autorregulação e flexibilidade cognitiva que permitem promover um alto compromisso e/ou motivação para com os seus objetivos, e ainda maior resistência às interferências oferecidas por o meio ambiente, o que lhes permitiria ser produtores criativos e competentes de alternativas. No entanto, essas características costumam estar vinculadas ao conceito de assincronia, dando origem a um descompasso entre o desenvolvimento cognitivo e socioemocional (PFEIFFER, 2017; RENZULLI, 1990; SASTRE-RIBA, 2014; VALADEZ; BETANCOURT; ZAVALA, 2006).

De acordo com o exposto, a CS é descrita como um campo de estudo que permite abarcar os processos mentais (psicológicos, neuropsicológicos e sociais) que percebem, captam e interpretam as informações sociais do meio, dando origem a uma resposta a partir do contexto, o que permitiria ter estruturas sociais complexas (ADOLPHS, 1999; 2001). Embora a proposta deste autor seja compartilhada e aprovada, é um conceito que tem gerado polêmicas e várias teorias que diferenciaram ou integraram abordagens sociais e cognitivas (BEER; OCHSNER, 2006; CONDOR; ANTAKI, 2000; HUMFRESS *et al.*, 2002). Da mesma forma, uma divisão do CS foi estabelecida em quatro domínios diferenciados: (a) compreensão dos outros, que inclui a Teoria da Mente (ToM) e a empatia, caracterizada por permitir a compreensão de estados mentais internos e externos; (b) autocompreensão ou compreensão de si mesmo; (c) Autocontrole, processo que permite a regulação e reavaliação dos impulsos; (d) a interação produzida entre a interface do mundo interno e externo (LIEBERMAN, 2007).

O primeiro domínio apresentaria especial importância para a compreensão dos outros, empatia e ToM. Nesse sentido, os primeiros estudos que abordaram a conceituação de ToM foram realizados em animais e permitiram caracterizá-la como a capacidade de prever o comportamento de outras pessoas a partir da atribuição de estados mentais (PREMACK; WOODRUFF, 1978). Posteriormente, foram iniciados estudos em humanos, desenvolvendo-se um teste que permitia a compreensão desse estado mental denominado “falsa crença”, o teste de Sally e Anne (WIMMER, 1983). Por outro lado, as primeiras investigações que abordariam a conceituação de empatia apresentaram abordagens opostas, constituindo uma perspectiva cognitiva e uma perspectiva afetiva. Desde o primeiro momento, a empatia foi entendida como um processo que implica compreender a situação do ponto de vista do outro (HOGAN, 1969). No segundo, implicaria na capacidade de sentir o que a outra pessoa sente em termos emocionais (STOTLAND, 1969). Posteriormente, Davis (1983) propõe um modelo integrativo e multidimensional, conceituando-o como uma habilidade que permite identificar os estados mentais dos demais e diferenciá-los dos seus próprios, coletando uma definição que englobe aspectos afetivos e cognitivos.

O segundo domínio, proposto por Lieberman (2007), dá atenção especial à autocompreensão, conjunto de habilidades que nos permitem representar a nós mesmos, regular nosso comportamento e nos diferenciar dos demais. Nessa linha, o bem-estar e a saúde mental tornam-se relevantes no desenvolvimento do funcionamento mental ideal. Historicamente, a conceituação do termo bem-estar tem sido sujeita a vários conceitos (por exemplo, autoconhecimento, felicidade, qualidade de vida, saúde mental) (GARCÍA-ALANDETE, 2014; VÁZQUEZ *et al.*, 2009). Nessa linha, esse termo deu origem a duas correntes conceituais: (a) uma perspectiva hedônica ou aspecto emocional que engloba estados de espírito agradáveis e felizes, relacionando-o ao chamado bem-estar emocional; e (b) uma perspectiva eudamônica, que inclui o aspecto cognitivo do conceito, englobando o alcance de objetivos vitais e o desejo de se sentir realizado, relacionados ao bem-estar psicológico (RYAN; DECI, 2001). Nesse sentido, diversos autores integraram conceitos como saúde mental e bem-estar, considerando-os, juntamente com outras variáveis sociais, como preditores de desempenho correto na esfera social (GALDERISI *et al.*, 2015; VÁZQUEZ *et al.*, 2009).

Por fim, a partir do modelo proposto por Lieberman (2007), outro aspecto que constitui o construto CS corresponderia à interação produzida entre o mundo interno e externo, ou seja, a competência social, composta por habilidades sociais (HHSS), descrita como adaptativa e/ou comportamentos de resolução de conflitos que permitam a adaptação ao

meio social, seja de caráter básico, avançado ou instrumental (GOLDSTEIN, 1980). A aprendizagem dessas habilidades é determinada a partir de um enorme personagem aprendido, mediado por um processo de interação social (BANDURA; MCCLELLAND, 1977). Da mesma forma, diversos estudos têm sido propostos que mostram relações entre HHSS e ToM, estabelecendo interações recíprocas entre seus respectivos componentes (ADOLPHS, 2001; AGUILAR *et al.*, 2016; DECETY, 2010; LIEBERMAN, 2007).

De acordo com o que foi proposto inicialmente, são apresentadas posições antagônicas e contraditórias em relação ao estado de ajustamento emocional e psicossocial das pessoas com AACC (MARTIN; BURNS; SCHONLAU, 2010). Por um lado, há investigações que se propõem a partir de uma hipótese harmônica no AACC onde um igual ou maior ajustamento psicológico, funcionamento mental, HHSS e empatia foram evidenciados nestes indivíduos em relação aos seus pares de inteligência normativa (BORGES; HERNÁNDEZ-JORGE; RODRÍGUEZ -NAVEIRAS, 2011; LEIVA, 2007; LÓPEZ; SOTILLO, 2009; RODRÍGUEZ-NAVEIRAS *et al.*, 2019). Por outro lado, outra pesquisa conclui que as pessoas com AACC apresentam maior vulnerabilidade a problemas de ajustamento emocional, o que produziria alterações no funcionamento psicológico normal dessa população em termos de bem-estar e/ou saúde mental (BAILEY, 2011; RAMIRO *et al.*, 2016).

Portanto, o objetivo desta pesquisa é analisar as diferenças existentes para as variáveis influenciadas pelo construto CS, estabelecendo uma comparação entre os alunos com AACC e seus pares da amostra da comunidade.

Nesse sentido, considerando que a natureza do CS é influenciada principalmente por aspectos cognitivos, notáveis no grupo com AACC, se tem a hipótese de que um desempenho desses alunos maior ou igual ao de seus pares com inteligência normativa, nas dimensões envolvidas no CS.

## **Método**

### **Desenho**

Isso foi feito por meio de metodologia de levantamento, desenho transversal.

### **Participantes**

A amostra estudada é constituída por 146 adolescentes, dos quais 65 eram mulheres, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, pertencentes a sete centros de ensino e a

uma entidade privada especializada no desenvolvimento integral de adolescentes com AACC, na comunidade autônoma das Canárias.

A seleção da subamostra objeto do presente estudo foi realizada por meio de amostragem intencional, utilizando a pontuação dos testes de inteligência utilizados na pesquisa (CATTELL; CATTELL; WEISS, 2017; HERRANZ, 2017), obtendo-se assim dois grupos: (a) o primeira, que compõe a amostra da comunidade, composta pelos participantes que obtiveram notas correspondentes aos percentis 45 e 55 em qualquer uma das provas, em cada nível de escolaridade; e (b) o grupo, de alunos altamente capacitados, com participantes que obtiveram pontuação acima do percentil 90, em cada nível de escolaridade, além de participantes com diagnóstico positivo. A distribuição dos participantes por curso e grupo é apresentada na Tabela 1.

**Tabela 1** – Estatística descritiva dos participantes da amostra geral

Curso	N	Idade		DT		
		Amostra da comunidade	AACC	Amostra da comunidade	AACC	Amostra da comunidade
1ºESO	14	22	13,00	12,74	0,604	0,453
2ºESO	8	12	13,87	13,60	0,589	0,418
3ºESO	32	22	14,83	14,51	0,448	0,754
4ºESO	19	17	16,00	15,71	1,023	0,518
Total	73	73	14,68	14,10	1,243	1,259

Fonte: Elaborado pelos autores

## Instrumentos

Os testes usados são descritos a seguir. Todos eles estão reduzidos ao espanhol e têm autorização para uso dos autores. Da mesma forma, a confiabilidade calculada para a amostra é apresentada (ver Tabela 2).

**Tabela 2** – Confiabilidade dos testes e suas escalas, calculadas para a amostra

Teste	$\alpha$	Escalas	$\alpha$
Health Questionnaire	0,896	-	-
Fator G de Herranz	0,680	-	-
Kidscreen-27	0,872		
		Bem-estar físico	0,784
		Bem-estar psicológico	0,520
		Autonomia e relacionamento com os pais	0,794
		Apoio social e de pares	0,828
		Ambiente escolar	0,762
Interpersonal Reactivity Index	0,788		
		Perspectiva tomada	0,709
		Fantasia	0,692
		Preocupação empática	0,666

		Desconforto pessoal	0,709
Habilidades sociais de Goldstein	0,937		
		Primeiras habilidades sociais	0,677
		Habilidades sociais avançadas	0,514
		Habilidades relacionadas a sentimentos	0,738
		Habilidades alternativas à agressão	0,776
		Habilidades para lidar com o estresse	0,810
		Habilidades de planejamento	0,785
Histórias estranhas de Happé	0,782		
		Histórias mentais	0,379
		Histórias físicas	0,637
		Histórias desvinculadas	0,814

Observação. Não foi possível calcular a confiabilidade do teste de inteligência: fator g-R. Teste de inteligência não verbal - revisado. O teste indica apenas a pontuação total obtida por escala e teste. Neste estudo, os testes de inteligência foram utilizados como critério para categorizar os adolescentes dos grupos de estudo, juntamente com os diagnósticos positivos para AACC.

Fonte: Elaborado pelos autores

*Fator G de Herranz*, desenvolvido como uma versão reduzida do Teste Computadorizado para Medição de Inteligência Geral (TIMIG) por Herranz (2017). O teste mede o fator geral de inteligência. Esse teste, gerado a partir da teoria de resposta ao item (TRI), é configurado por meio de uma escala contínua que utiliza questões de múltipla escolha com quatro alternativas de resposta. Diante disso, na presente investigação, essa escala foi adaptada de acordo com o nível de dificuldade. Porém, dos 169 itens que o compõem, foram utilizados 40. O estudo original relata um alfa de Cronbach entre 0,684 e 0,912, dependendo das subescalas utilizadas.

*Fator g-R Teste de inteligência não verbal - revisado* (CATTELL; CATTELL; WEISS, 2017). O teste mede o fator de inteligência geral em uma escala contínua que usa questões de múltipla escolha com cinco respostas alternativas. Este teste apresenta uma consistência interna entre 0,74 e 0,83, em sua escala para alunos do ensino médio..

*Health Questionnaire (GHQ-12)*, preparado por Goldberg (1988); Adaptação espanhola de Sánchez-López e Dresch (2008). Este teste questiona sobre a presença de sintomas emocionais (depressão e ansiedade). É usado como uma triagem para detectar transtornos mentais recentes. O teste possui 12 itens e utiliza uma escala do tipo Likert de 0 a 3. Uma pontuação mais alta implicaria em maior grau de sintomas emocionais. Uma pontuação de 12 ou mais indicaria a existência de um possível distúrbio emocional. Este teste apresenta uma alta consistência interna, seu valor é 0,86.

*Kidscreen-27*, desenvolvido como uma versão abreviada do Kidscreen-52 por Ravens-Sieberer *et al.* (2008). O teste apresenta 27 itens, que se distribuem em cinco dimensões: (a) Bem-estar físico; (b) Bem-estar psicológico; (c) Autonomia e pais; (d) Amigos e apoio social; (e) Ambiente escolar. O teste utiliza uma escala do tipo Likert de 1 a 5. Além disso, fornece



um perfil de saúde, por meio da interpretação de suas respectivas dimensões. O teste apresenta alta consistência interna, variando entre 0,80 e 0,84.

*Interpersonal Reactivity Index*, desenvolvido por Davis (1980); Adaptação espanhola de Mestre *et al.* (2004). Este instrumento avalia o conceito global de empatia de uma perspectiva multidimensional que inclui dois fatores emocionais e dois fatores cognitivos. Essas dimensões cognitivas e emocionais, respectivamente, são: (a) tomada de perspectiva; (b) Fantasia; (c) Preocupação empática; (d) Mal-estar pessoal. O teste mantém uma escala do tipo Likert de 1 a 5, com 28 itens. O teste apresenta consistência interna que varia entre 0,56 e 0,70.

*Escala de Habilidades Sociais* (GOLDSTEIN *et al.*, 1980; Adaptação espanhola por TOMAS (1995)). A prova é composta por 50 itens, representados em seis grupos: (a) Primeiras Habilidades Básicas; (b) Habilidades sociais avançadas; (c) Habilidades relacionadas a sentimentos; (d) Habilidades alternativas a agressão; (e) Habilidades para lidar com o estresse; (f) Habilidades de planejamento. É composto por uma escala do tipo Likert de 1 a 5. O teste apresenta alta consistência interna, seu valor é de 0,92.

*Histórias estranhas de Happé* (HAPPÉ, 1994; Adaptação espanhola por AGUILAR *et al.* 2014). O teste é composto por 24 histórias, destinadas a avaliar habilidades mentais avançadas, por meio da intencionalidade de expressões comunicativas não explícitas. As histórias podem ser divididas em três fatores: histórias físicas, histórias mentais e histórias não vinculadas. As respostas são codificadas em uma escala do tipo Likert de 0 a 2. O teste possui consistência interna de 0,78. É apresentada a fiabilidade da codificação efetuada para a amostra (ver Tabela 3).

**Tabela 3** – Confiabilidade entre juízes do teste de Histórias Estranhas de Happé

Item	$\kappa$	Item	$\kappa$	Item	$\kappa$	Item	$\kappa$	Item
1	0,896	7	0,964	13	0,963	19	1	13
2	0,872	8	0,821	14	1	20	0,901	14
3	0,932	9	0,966	15	0,956	21	1	15
4	0,875	10	0,891	16	0,904	22	1	16
5	0,939	11	1	17	1	23	0,847	17
6	0,876	12	0,924	18	0,892	24	1	18

Observação. Todos os itens do teste foram corrigidos por dois juízes. A confiabilidade inter-juízes foi realizada para garantir a correta categorização das respostas dadas no teste Histórias Estranhas de Happé, garantindo a estabilidade dos critérios de classificação propostos por seus autores. A confiabilidade foi calculada a partir do coeficiente Kappa de Cohen ( $\kappa$ ).

Fonte: Elaborado pelos autores



## Procedimento

Primeiramente, esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e Bem-Estar Animal da Universidade de La Laguna (registro CEIBA2021-0441).

Posteriormente, foram contatadas as entidades, às quais foi solicitada a autorização, bem como os pais e/ou responsáveis legais, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Desta forma, foram garantidos o caráter voluntário e a preservação do anonimato, cumprindo a Lei Orgânica n.º 3/2018, de 5 de dezembro, relativa à Proteção de Dados Pessoais e garantia dos direitos digitais.

A aplicação dos questionários foi realizada nos centros ou entidades de ensino, de forma coletiva e na presença dos avaliadores. Os instrumentos utilizados foram preenchidos em formato informatizado por meio do Formulários Google. O protocolo de administração do teste é apresentado (consulte a Tabela 4).

**Tabela 4** – Protocolo de administração de teste

Instrumento	Ordem	Duração
General Health Questionnaire (GHQ-12)	1º	5-10
Factor G de Herranz	2º	30-40
Kidscreen-27	3º	10-15
Interpersonal Reactivity Index (IRI)	4º	10
Habilidades sociais de Goldstein	5º	10
Histórias estranhas de Happé	6º	30-40

Observação. Um dos dois testes de inteligência utilizados no presente estudo foi utilizado como critério de categorização: (a) fator G de Herranz; (b) Teste de inteligência não verbal do fator g-R - revisado. Os testes foram aplicados, sempre, em segundo lugar.

Fonte: Elaborado pelos autores

## Análise de dados

Para testar a hipótese de ausência de diferenças nas variáveis de cognição social estudadas, foi realizada uma análise de variância multivariada (MANOVA), bem como um teste t de Student para amostras independentes, que permitirá determinar a influência da inteligência nas variáveis do estudo. As análises foram realizadas com o programa SPSS, em sua versão experimental e o programa Jamovi, em sua versão 1.6.7.

## Resultados

### Saúde mental

Para testar se existem diferenças na saúde mental entre os dois grupos, foi aplicado o teste t de Student do GHQ-12 (GOLDBERG; WILLIAMS, 1988; SÁNCHEZ-LÓPEZ; DRESCH, 2008). As estatísticas descritivas podem ser vistas na Tabela 5.

**Tabela 5** – Descritivos GHQ-12 por grupo

Grupo	N	Média	DT
Amostra da comunidade	73	13,01	7,056
AACC	73	12,25	6,964

Fonte: Elaborado pelos autores

Não foram obtidas diferenças significativas entre os dois grupos ( $t = 0,661$   $p > 0,05$ ), resultando em um tamanho de efeito muito pequeno ( $d = 0,108$ ). No entanto, ambos os grupos superaram o ponto de corte indicado pelos autores do teste de saúde mental adequado (pontuação igual ou inferior a 12), indicando a existência de um possível transtorno emocional.

### Bem-estar

Para determinar se existem diferenças no bem-estar entre os dois grupos de alunos, foi realizada uma análise MANOVA em relação às cinco dimensões do bem-estar propostas no teste *Kidscreen-27* (RAVENS-SIEBERER *et al.*, 2008). As estatísticas descritivas são mostradas na Tabela 6.

**Tabela 6** – Estatísticas descritivas do Kidscreen-27 por grupo

Escala	Grupo	N	Média	DT
Bem-estar físico	Amostra da comunidade	73	16,26	3,701
	AACC	73	16,34	3,667
Bem-estar psicológico	Amostra da comunidade	73	23,38	3,247
	AACC	73	22,64	3,970
Autonomia e relacionamento com os pais	Amostra da comunidade	73	26,97	5,310
	AACC	73	27,79	4,708
Apoio social e de pares	Amostra da comunidade	73	16,93	2,810
	AACC	73	15,03	3,559
Ambiente escolar	Amostra da comunidade	73	14,36	2,810
	AACC	73	14,74	3,028

Fonte: Elaborado pelos autores

Foi verificada a conformidade com o pressuposto de igualdade das matrizes de variância-covariância, aceitando a hipótese nula de que não existem diferenças entre as matrizes de covariância observadas das variáveis dependentes entre os grupos (ver Tabela 7).

**Tabela 7** – Teste de Box da igualdade de matrizes de covariância

Teste	M de Box	F	gl1	gl2	Sig.
Kidscreen-27	16,29	1,046	15	83489,684	0,403

Fonte: Elaborado pelos autores

A homocedasticidade foi verificada com a estatística de Levene, sendo o pressuposto cumprido em todas as escalas (ver Tabela 8).

**Tabela 8** – Homocedasticidade Kidscreen-27

Escala	Estatístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Bem-estar físico	0,263	1	144	0,609
Bem-estar psicológico	1,662	1	144	0,199
Autonomia e relacionamento com os pais	0,520	1	144	0,472
Apoio social e de pares	2,200	1	144	0,140
Ambiente escolar	0,000	1	144	0,991

Fonte: Elaborado pelos autores

Da mesma forma, o contraste foi significativo ( $\lambda$  de Wilks=0,868,  $F_{(5,140)}=4,251$ ,  $p=0,001$ ,  $\eta^2$  parcial=0,132,  $\beta=0,957$ ). No entanto, os resultados de ANOVA individuais mostram apenas diferenças significativas na escala de Apoio Social e Pares, com um tamanho de efeito médio. A Tabela 9 mostra os testes intersujeitos para o *Kidscreen-27*.

**Tabela 9** – Testes de efeitos intersujeitos no Kidscreen-27

Escala	$F_{1,146}$	Sig.	$\eta^2$ parcial	$\beta$
Bem-estar físico	0,018	0,893	0,000	0,052
Bem-estar psicológico	1,519	0,220	0,010	0,232
Autonomia e relacionamento com os pais	0,979	0,324	0,007	0,166
Apoio social e de pares	12,853	0,000	0,082	0,945
Ambiente escolar	0,629	0,429	0,004	0,124

Fonte: Elaborado pelos autores

## Empatia

Para estudar se havia diferenças significativas para ambos os grupos em relação às dimensões do teste Índice de Reatividade Interpessoal (DAVIS, 1980), foi realizada uma MANOVA. As estatísticas descritivas são apresentadas na Tabela 10.

**Tabela 10** – Estatística descritiva do Índice de Reatividade Interpessoal por grupo

Escala	Grupo	N	Média	DT
Perspectiva tomada	Amostra da comunidade	73	16,01	4,486
	AACC	73	15,93	5,796
Fantasia	Amostra da comunidade	73	14,78	5,546
	AACC	73	14,64	5,616
Preocupação empática	Amostra da comunidade	73	17,08	4,521
	AACC	73	17,75	4,612
Desconforto pessoal	Amostra da comunidade	73	10,48	4,429
	AACC	73	11,64	5,373

Fonte: Elaborado pelos autores

Verifica-se que o pressuposto de igualdade das matrizes de variância-covariância é cumprido (ver Tabela 11).

**Tabela 11** – Teste de Box da igualdade de matrizes de covariância

Teste	M de Box	F	gl <sup>1</sup>	gl <sup>2</sup>	Sig.
Índice de Reatividade Interpessoal	13,949	1,353	10	99136,255	0,196

Fonte: Elaborado pelos autores

No entanto, o contraste não foi significativo ( $\lambda$  de Wilks=0,983,  $F_{(4,141)}=0,606$ ,  $p=0,659$ ,  $\eta^2$  parcial=0,017).

## Habilidades sociais

Para determinar se havia diferenças significativas nas diferentes dimensões propostas a partir da *Escala de Habilidades Sociais* (GOLDSTEIN, 1980; TOMAS, 1995) foi realizada uma MANOVA. As estatísticas descritivas são mostradas na Tabela 12.

**Tabela 12** – Estatísticas descritivas da Escala de Habilidades Sociais por grupo

Escala	Grupo	N	Média	DT
Primeiras habilidades sociais	Amostra da comunidade	73	24,07	3,928
	AACC	73	22,27	3,497
Habilidades sociais avançadas	Amostra da comunidade	73	16,81	2,701
	AACC	73	17,11	2,923
Habilidades relacionadas a sentimentos	Amostra da comunidade	73	20,09	3,852
	AACC	73	18,85	3,665
Habilidades alternativas a agressão	Amostra da comunidade	73	25,71	4,287
	AACC	73	26,16	4,899
Habilidades para lidar com o estresse	Amostra da comunidade	73	33,36	5,987
	AACC	73	32,85	5,737
Habilidades de planejamento	Amostra da comunidade	73	23,51	4,321
	AACC	73	23,05	4,027

Fonte: Elaborado pelos autores

Da mesma forma, o Teste de Box das matrizes de igualdade de covariâncias é realizado e o cumprimento do pressuposto de igualdade é concluído (ver Tabela 13).

**Tabela 13** – Teste de Box da igualdade de matrizes de covariância

Teste	M de Box	F	gl1	gl2	Sig.
Habilidades sociais de Goldstein	21,020	0,956	21	76266,974	0,516

Fonte: Elaborado pelos autores

A homocedasticidade foi calculada com a estatística de Levene, resultando em todas as escalas homocedásticas (ver Tabela 14).

**Tabela 14** – Habilidades sociais de homocedasticidade de Goldstein

Escala	Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
Primeiras habilidades sociais	1,093	1	144	0,298
Habilidades sociais avançadas	1,086	1	144	0,299
Habilidades relacionadas a sentimentos	0,349	1	144	0,556
Habilidades alternativas a agressão	0,529	1	144	0,468
Habilidades para lidar com o estresse	0,099	1	144	0,753
Habilidades de planejamento	0,623	1	144	0,431

Fonte: Elaborado pelos autores

O contraste era significativo ( $\lambda$  de Wilks=0,855,  $F_{(6,139)}=3,928$ ,  $p=0,001$ ,  $\eta^2$  parcial=0,145,  $\beta=0,965$ ).

Os resultados individuais da ANOVA mostram diferenças significativas nas dimensões "Primeiras habilidades sociais" e "Habilidades relacionadas aos sentimentos", com tamanho de efeito médio e baixo, respectivamente. São apresentados testes de efeitos intersujeitos para a *Escala de Habilidades Sociais de Goldstein* (ver Tabela 15).

**Tabela 15** – Testes de efeitos intersujeitos nas habilidades sociais de Goldstein

Escala	$F_{1,146}$	Sig.	$\eta^2$ parcial	$\beta$
Primeiras habilidades sociais	117,541	0,004	0,056	0,825
Habilidades sociais avançadas	3,315	0,519	0,003	0,098
Habilidades relacionadas a sentimentos	56,719	0,047	0,027	0,512
Habilidades alternativas a agressão	7,459	0,554	0,002	0,091
Habilidades para lidar com o estresse	9,377	0,602	0,002	0,081
Habilidades de planejamento	7,459	0,514	0,003	0,100

Fonte: Elaborado pelos autores

## Teoria da mente

Para determinar se existem diferenças significativas nas dimensões propostas pelo teste de *Histórias Estranhas de Happé* (AGUILAR *et al.*, 2014; HAPPÉ, 1994), foi realizada uma MANOVA. As estatísticas descritivas são mostradas na Tabela 16.

**Tabela 16** – Estatísticas descritivas das histórias estranhas de Happé por grupo

Escala	Grupo	N	Média	DT
Histórias mentais	Amostra da comunidade	73	9,93	2,244
	AACC	73	11,79	2,007
Histórias físicas	Amostra da comunidade	73	10,23	3,116
	AACC	73	11,56	2,838
Histórias desvinculadas	Amostra da comunidade	73	14,04	3,327
	AACC	73	14,82	2,653

Fonte: Elaborado pelos autores

Da mesma forma, o cumprimento do pressuposto de igualdade de matrizes de variância-covariância é aceito (ver Tabela 17).

**Tabela 17** – Teste de Box da igualdade de matrizes de covariância

Teste	M de Box	F	gl1	gl2	Sig.
Histórias estranhas de Happé	6,651	1,083	6	150239,189	0,370

Fonte: Elaborado pelos autores

A homocedasticidade foi calculada com a estatística de Levene, resultando em todas as escalas homocedásticas (ver Tabela 18).

**Tabela 18** – Homocedasticidade Histórias Estranhas de Happé por Grupo

Escala	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Histórias mentais	0,028	1	144	0,867
Histórias físicas	0,375	1	144	0,541
Histórias desvinculadas	3,339	1	144	0,070

Fonte: Elaborado pelos autores

O contraste era significativo ( $\lambda$  de Wilks=0,832,  $F_{(3,142)}=9,582$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2$  parcial=0,168,  $\beta=0,997$ ).

Os resultados de ANOVA individuais mostram diferenças significativas no fator de “Histórias Mentais” e “Histórias Físicas”, com um tamanho de efeito grande e baixo, respectivamente (ver Tabela 19).

**Tabela 19** – Testes de efeitos intersujeitos nas Histórias estranhas de Happé

Escala	F <sub>1,146</sub>	Sig.	$\eta^2$ parcial	$\beta$
Histórias mentais	27,955	0,000	0,163	1,000
Histórias físicas	7,256	0,008	0,048	0,763
Histórias desvinculadas	2,458	0,119	0,017	0,344

Fonte: Elaborado pelos autores

## Discussão

Altas capacidades configuradas multidimensionalmente, além de um alto QI, são o resultado de um processo de desenvolvimento maturacional e psicossocial precoce. Esta conceituação tem suscitado um interesse crescente em estudar as possíveis diferenças deste grupo com amostras da comunidade, levando em consideração tanto os aspectos cognitivos (LEIVA, 2007; RODRÍGUEZ-NAVEIRAS *et al.*, 2019; SASTRE-RIBA, 2008) quanto os socioafetivo (HERNÁNDEZ-LASTIRI; BORGES; CADENAS, 2019; VALADEZ *et al.*, 2020).

De acordo com o que foi proposto anteriormente, dado o caráter eminentemente cognitivo que é mediado pelo construto CS, o objetivo desta pesquisa foi analisar as diferenças existentes para as variáveis influenciadas pelo construto CS, estabelecendo uma comparação entre os alunos com AACC e seus pares de inteligência normativa.

A cognição social, apesar de ser um campo amplamente estudado, com uma ampla gama de teorias explicativas (ADOLPHS, 1999; 2001; BEER; OCHSNER, 2006; CONDOR; ANTAKI, 2000; HUMFRESS *et al.*, 2002; LIEBERMAN, 2007), é constituída como um construto muito amplo, o que implica levar em consideração vários fatores e processos em seu estudo. Um primeiro aspecto a abordar, segundo Lieberman (2007), seria o autoconhecimento, entendido como o conjunto de competências que permitem a autorrepresentação, permitindo a diferenciação das outras pessoas, bem como a capacidade de regular o próprio comportamento. Nessa linha, o bem-estar e a saúde mental estão relacionados ao desenvolvimento do funcionamento mental ideal (GARCÍA-ALANDETE, 2014; VÁZQUEZ *et al.*, 2009).

Os resultados do *GHQ-12* permitem concluir que não há diferenças entre os dois grupos em termos de saúde mental, como esperado, e ao contrário da pesquisa que afirma que alunos com AACC apresentam maior grau de vulnerabilidade em relação aos seus pares (BAILEY, 2011; RAMIRO *et al.*, 2016). No entanto, ambos os grupos superaram a pontuação de corte estabelecida pelos autores, indicando que a amostra pode apresentar sintomas associados a possíveis distúrbios emocionais, incluindo depressão e/ou ansiedade.



Porém, não houve diferenças significativas no bem-estar, medido através do *Kidscreen-27*, com exceção da dimensão “Apoio Social e Pares”, que reflete um menor ajustamento dos alunos com AACC, relatando a percepção de menor apoio recebido e/ou uma pior qualidade de interação com seus pares por esses alunos com AACC.

Um segundo aspecto, proposto por Lieberman (2007), seria a compreensão do outro, entendida como aquelas habilidades que nos permitem predizer, conhecer, compreender e até mesmo passar a sentir ou inferir os estados mentais dos outros. Os resultados obtidos na empatia, por meio do *Interpersonal Reactivity Index* (IRI) (DAVIS, 1980), permitem concluir que não há diferenças significativas nesta variável entre os alunos com AACC e a amostra da comunidade, tanto nos seus aspectos cognitivos quanto afetivos.

No entanto, existem diferenças significativas no ToM, a favor dos alunos AACC nas dimensões “Histórias mentais” e “Histórias físicas”, evidenciando, respetivamente, em primeiro lugar, uma maior capacidade dos alunos AACC em inferir estados mentais, apresentando maiores capacidades mentais avançadas e em segundo lugar, aumento das habilidades de memória e compreensão de texto. Deve-se notar que no teste Histórias Estranhas de Happé, as "Histórias físicas" e as "Histórias desvinculadas" atuam como um controle, uma vez que envolvem raciocínios sobre estados físicos e de memória, respectivamente, o que é de especial interesse em grupos populacionais com um desempenho cognitivo mais alto e problemático em ToM (AGUILAR *et al.*, 2014).

O terceiro aspecto, proposto por Lieberman (2007), seria a interação produzida entre o mundo interno e externo, entendida como aquelas habilidades que permitem uma interação social satisfatória. Os resultados nesta variável, medidos através do teste de *Habilidades Sociais de Goldstein* (1980), indicam que os alunos com AACC percebem um desempenho significativamente inferior das dimensões: “Primeiras habilidades sociais” e “Habilidades relacionadas aos sentimentos”, o que produziria dificuldades para estabelecer um primeiro contato com seus pares e dificuldades para expressar, compreender e conhecer os próprios sentimentos e os dos outros (GOLDSTEIN, 1980).

Os resultados obtidos na presente pesquisa vão ao encontro dos descobertos por Leiva (2007), que apesar de observar um maior desempenho mental nos alunos com AACC, concluiu que seu desenvolvimento socioemocional e adaptação social não suportam maior adaptação social. Ressalta-se que apesar de perceber um desempenho social inferior dos alunos com AACC em algumas escalas do *Kidscreen-27* e do teste de *Habilidades Sociais de Goldstein*, o que questiona a capacidade de se ajustar socialmente com seus pares, é necessário mais pesquisas neste terreno.

A título de síntese, a relação entre CS e AACC ainda se apresenta como uma área de estudo que necessita de mais pesquisas, uma vez que, embora a CS seja considerada como um construto que busca explicar os processos que fundamentam a compreensão das relações com o meio ambiente, partindo das relações consigo e interpessoais, é mediada por variáveis tanto cognitivas quanto afetivas de uma mesma natureza (LIEBERMAN, 2007). Os resultados obtidos indicam que os alunos de alta habilidade, comparados à amostra da comunidade, não apresentam diferenças no autoconhecimento, pior desempenho em alguns aspectos da interação produzida entre o mundo interno e externo, ao passo que apresenta maior habilidade no ToM, que tem claramente uma componente cognitiva, aspecto em que estes alunos tem os seus melhores resultados.

Uma das principais limitações do presente estudo é que não se levou em consideração outro aspecto do CS, ou seja, variáveis como autocontrole, autoconceito e funções executivas. Em pesquisas futuras, seria desejável incluir essas variáveis, o que nos permitiria conhecer, em maior grau, a influência da inteligência no construto CS.

Em pesquisas futuras, seria interessante replicar o estudo, conseguindo um tamanho amostral maior ou realizando uma validação cruzada com outra amostra semelhante ou de outra área geográfica.

**AGRADECIMENTOS:** A todos os adolescentes e instituições participantes do estudo.

## REFERÊNCIAS

ADOLPHS, R. Social cognition and the human brain. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 3, n. 12, p. 469–479, 1999. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(99\)01399-6](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01399-6)

ADOLPHS, R. The neurobiology of social cognition. **Current opinion in neurobiology**, v. 11, n. 2, p. 231–239, 2001. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0959-4388\(00\)00202-6](https://doi.org/10.1016/S0959-4388(00)00202-6)

AGUILAR, M. J. *et al.* Aportes empíricos a la validación y adaptación al español de la tarea mentalista de Historias Extrañas. **Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento**, v. 6, n. 2, p. 1–10, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333431788001>. Acesso em: 10 jun. 2021.

AGUILAR, M. J. *et al.* La teoría de la mente como proceso mediador del funcionamiento social. Evaluación en el Síndrome de Turner. **Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento**, v. 8, n. 3, p. 40–47, 2016.

BAILEY, C. L. An examination of the relationships between ego development, dabrowski's theory of positive disintegration, and the behavioral characteristics of gifted adolescents.

**Gifted Child Quarterly**, v. 55, n. 3, p. 208–222, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986211412180>

BANDURA, A.; MCCLELLAND, D. C. **Social learning theory**. New Jersey: Englewood cliffs Prentice Hall, 1977. v. 1.

BEER, J. S.; OCHSNER, K. N. Social cognition: A multi level analysis. **Brain Research**, v. 1079, n. 1, p. 98–105, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.01.002>

BORGES, A.; HERNÁNDEZ-JORGE, C. La superdotación intelectual: algo más que un privilegio. **Acta Científica y Tecnológica**, v. 10, p. 28–33, 2006.

BORGES, Á.; HERNÁNDEZ-JORGE, C.; RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, E. Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. **Psicothema**, v. 23, n. 3, p. 362–367, 2011.

BORGES, Á.; HERNÁNDEZ-JORGE, C.; RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, E. Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. **RIDPSICLO**, v. 1, n. 3, p. 1–11, 2016.

BORLAND, J. H. Myth 2: The Gifted Constitute 3% to 5% of the Population. Moreover, Giftedness Equals High IQ, Which Is a Stable Measure of Aptitude. **Gifted Child Quarterly**, v. 53, n. 4, p. 236–238, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986209346825>

CATTELL, R. B.; CATTELL, A. K. S.; WEISS, R. H. **Factor g-R** : test de inteligencia no verbal-revisado. Madrid: TEA, 2017.

COHEN, J. A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. **Educational and Psychological Measurement**, v. 20, n. 1, p. 37–46, 1960.

COMES, G. *et al.* La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 1, n. 1, p. 103–117, 2008.

CONDOR, S.; ANTAKI, C. Cognición social y discurso. *In*: DIJK, T. (Ed.). **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 453–489.

CRONBACH, L. J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, v. 16, n. 3, p. 297–334, 1951.

DAVIS, M. H. A multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. **JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology**, v. 10, p. 85, 1980.

DAVIS, M. H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 44, n. 1, p. 113–126, 1983. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>

DECETY, J. The neurodevelopment of empathy in humans. **Developmental Neuroscience**, v. 32, n. 4, p. 257–267, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1159/000317771>

GALDERISI, S. *et al.* Toward a new definition of mental health. **World psychiatry : official journal of the World Psychiatric Association (WPA)**, v. 14, n. 2, p. 231–233, 2015. DOI:

<https://doi.org/10.1002/wps.20231>

GARCÍA-ALANDETE, J. Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. **En-claves del pensamiento**, v. 8, n. 16, p. 13–29, 2014.

GOLDBERG, D. P.; WILLIAMS, P. **User's guide to the General Health Questionnaire**. Windsor, UK: NFER-Nelson, 1988.

GOLDSTEIN, A. **Lista de chequeo de habilidades Sociales (LCHS)**. Madrid: Projective Way, 1980.

HAPPÉ, F. G. E. An advanced test of theory of mind: understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. **Journal of autism and Developmental disorders**, v. 24, n. 2, p. 129–154, 1994. DOI: <https://dx.doi.org/10.1007/BF02172093>

HERNÁNDEZ-LASTIRI, P.; BORGES, Á.; CADENAS, M. Differences in mechanisms of social interaction of gifted children based on peer acceptance. **Acción Psicológica**, v. 16, n. 1, p. 13–30, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5944/ap.16.1.22169>

HERRANZ, N. **Elaboración de un test adaptativo informatizado para la medida de la inteligencia general a través de la teoría de respuesta al ítem**. 2017. Tesis (Doctoral) - Universidad de La Laguna, 2017.

HOGAN, R. Development of an empathy scale. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 33, n. 3, p. 307–316, 1969. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0027580>

HUMFRESS, H. *et al.* General and relationship-specific models of social cognition: explaining the overlap and discrepancies. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 43, n. 7, p. 873–883, 2002. DOI: [https://doi.org/10.1111/1469-7610.0013\\_7](https://doi.org/10.1111/1469-7610.0013_7)

LEIVA, V. L. **Competencias mentalistas en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas implicaciones para el desarrollo socioemocional y la adaptación social**. 2007. Tesis (Doctoral) - Universidad Autónoma de Madrid, 2007.

LIEBERMAN, M. D. Social cognitive neuroscience: a review of core processes. **Annual Review of Psychology**, v. 58, n. 1, p. 259–289, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085654>

LÓPEZ, L. Los orígenes del concepto de inteligencia I: un recorrido epistemológico desde el mundo clásico hasta el Siglo de las luces. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 21, p. 35–47, 2013.

LÓPEZ, V.; SOTILLO, M. Giftedness and social adjustment: evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. **High Ability Studies**, v. 20, n. 1, p. 39–53, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/13598130902860739>

MARTIN, L. T.; BURNS, R. M.; SCHONLAU, M. Mental Disorders Among Gifted and Nongifted Youth: A Selected Review of the Epidemiologic Literature. **Gifted Child Quarterly**, v. 54, n. 1, p. 31–41, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986209352684>

MESTRE, V.; FRÍAS, M. D.; SAMPER, P. La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. **Psicothema**, v. 16, n. 2, p. 255–260, 2004.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; SUBOTNIK, R. F.; WORRELL, F. C. Antecedent and concurrent psychosocial skills that support high levels of achievement within talent domains. **High Ability Studies**, v. 26, n. 2, p. 195–210, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1095077>

PFEIFFER, S. El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. **Revista de Educacion**, n. 368, p. 66–95, 2015.

PFEIFFER, S. **Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades**: una guía práctica. La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja, 2017.

PREMACK, D.; WOODRUFF, G. Does the chimpanzee have a theory of mind? **Behavioral and Brain Sciences**, v. 1, n. 4, p. 515–526, 1978. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>

RAMIRO, P. *et al.* Bienestar psicológico en personas con alta capacidad intelectual. **European Journal of Education and Psychology**, v. 9, n. 2, p. 72–78, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.12.001>

RAVENS-SIEBERER, U. *et al.* The KIDSCREEN-52 quality of life measure for children and adolescents: psychometric results from a cross-cultural survey in 13 european countries. **Value in Health**, v. 11, n. 4, p. 645–658, 2008. DOI: <https://dx.doi.org/10.1111/j.1524-4733.2007.00291.x>

RENZULLI, J. S. A practical system for identifying gifted and talented students. **Early Child Development and Care**, v. 63, n. 1, p. 9–18, 1990. DOI: <https://dx.doi.org/10.4324/9780429469008-2>

RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, E. *et al.* Differences in working memory between gifted or talented students and community samples: A meta-analysis. **Psicothema**, v. 31, n. 3, p. 255–262, 2019. DOI: <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.18>

ROEPER, A. How the gifted cope with their emotions. **Roeper Review**, v. 5, n. 2, p. 21–24, 1982. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783198209552672>

RYAN, R. M.; DECI, E. L. On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. **Annual Review of Psychology**, v. 52, n. 1, p. 141–166, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

SÁNCHEZ-LÓPEZ, M. P.; DRESCH, V. The 12-Item General Health Questionnaire (GHQ-12): reliability, external validity and factor structure in the Spanish population. **Psicothema**, v. 20, n. 4, p. 839–43, 2008. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720450>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SASTRE-RIBA, S. Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. **Revista de Neurología**, v. 46, n. S01, p. S11, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.33588/rn.46S01.2008008>

SASTRE-RIBA, S. Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. **Revista de Neurología**, v. 58, p. 89–98, 2014. DOI: <https://doi.org/10.33588/rn.58S01.2014030>

STOTLAND, E. Exploratory Investigations of Empathy. *In*: BERKOWITZ, L. (Ed.). **Advances in experimental social psychology**. New York: Academic Press, 1969. v. 4, p. 271–314. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60080-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60080-5)

TOMAS, A. **Conducta tipo A y habilidades sociales en estudiantes del primer al quinto año de psicología de una universidad nacional de Lima**. 1995. Tesis (Licenciatura) - Universidad Federico Villarreal, 1995.

VALADEZ, M. D. *et al.* Emotions and reactions to the confinement by COVID-19 of children and adolescents with high abilities and community samples: a mixed methods research study. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 2881, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.585587>

VALADEZ, M. D.; BETANCOURT, J.; ZAVALA, M. A. **Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes**. México: El Manual Moderno, 2006.

VÁZQUEZ, C. *et al.* Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. **Anuario de Psicología Clínica y de la Salud**, v. 5, n. 1, p. 15–28, 2009.

WIMMER, H. Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. **Cognition**, v. 13, n. 1, p. 103–128, 1983. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01319.x>

### Como referenciar este artigo

QUINTERO RODRÍGUEZ, R.; AGUIRRE DELGADO, T.; BORGES DEL ROSAL, M. Á. Altas capacidades e cognição social. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 4, p. 2045-2065, dez. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.4.15939>

**Submetido em:** 20/08/2021

**Revisões requeridas em:** 12/10/2021

**Aprovado em:** 15/11/2021

**Publicado em:** 08/12/2021