Revista Latinoamericana de Psicología

https://revistalatinoamericanadepsicologia.konradlorenz.edu.co/

ORIGINAL

Representaciones sociales acerca de las altas capacidades en España

Ana María Casino-García [a], **María Remedios Moril-Valle** [a], **María José Llopis-Bueno** [a,*], **María Gloria Gómez-Vivo** [a], **Lucía Inmaculada Llinares-Insa** [b]

[a] *Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir", Valencia, España*
[b] *Universitat de València, Valencia, España*

Recibido el 10 de mayo de 2025; ***aceptado*** el 16 de octubre de 2025

Resumen | **Introducción:** las representaciones sociales de las altas capacidades intelectuales configuran la manera en que este fenómeno es comprendido y valorado e inciden, de forma decisiva, en las prácticas parentales y en todos los ámbitos psicosociales. Pero no se han encontrado estudios que analicen y comparen las representaciones sociales sobre las altas capacidades en progenitores e hijos con y sin esta neurodivergencia como grupos diferenciados. Este fue el objetivo de la investigación. **Método:** este estudio transversal mixto aplicó la técnica de asociación libre de palabras y el diferencial semántico a 273 niños/as (132 identificados de altas capacidades) y sus progenitores (N = 280). Cinco jueces categorizaron 1659 palabras. Se realizaron análisis descriptivos y diferencias de medias. **Resultados:** los resultados obtenidos mostraron la heterogeneidad de la representación social y la pervivencia de algunos estereotipos negativos, aunque la valencia y las actitudes fueron mayoritariamente neutras/positivas. **Conclusión:** esto evidencia la necesidad de programas de sensibilización social y de formación para las familias y la sociedad en general, para garantizar su equidad e inclusión.

Palabras clave: Representaciones sociales, actitudes, altas capacidades, familias, inclusión

© 2025 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Social representations about giftedness in Spain

Abstract | **Introduction:** Social representations of giftedness shape the way this phenomenon is understood and valued and have a decisive impact on parenting practices and all psychosocial areas. However, no studies have been found that analyse and compare social representations of giftedness in parents and children with and without this neurodivergence as distinct groups. This was the aim of the research. **Method:** This mixed cross-sectional study applied the free word association technique and the semantic differential to 273 children (132 identified as gifted) and their parents (N = 280). 1659 words were categorized by five judges. Descriptive analyses and differences in means were performed. **Results:** The results obtained showed the heterogeneity of social representation and the persistence of some negative stereotypes, although the valence and attitudes were mostly neutral/positive. **Conclusion:** This shows the need for social awareness programs, training for families and society in general to ensure their equity and inclusion.

Keywords: Social representations, attitudes, giftedness, families, inclusion

© 2025 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

* Autora para correspondencia.
Correo electrónico: mariajose.llopis@ucv.es

https://doi.org/10.14349/rlp.2025.v57.13
0120-0534/© 2025 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Históricamente se han superpuesto numerosos modelos sobre las altas capacidades intelectuales. Durante el siglo XX se equipararon con un cociente intelectual (CI) excepcional (Pfeiffer, 2018); hasta que en 1978 Renzulli presentó su Modelo de los Tres Anillos, que entiende la alta capacidad como una conducta que surge de la interacción de tres constructos (Renzulli, 2011): inteligencia por encima de la media, elevado compromiso con la tarea y alta creatividad. Dicha conducta emerge bajo ciertas circunstancias, cuando se resuelven problemas concretos. Posteriormente, incorporó los rasgos de personalidad y los factores contextuales como moduladores del desarrollo del talento y formuló el Modelo Pata de Gallo (Renzulli, 2002). Investigaciones ulteriores analizaron cómo la escuela podía potenciar estos componentes (Reis et al., 2021).

Cuarenta años después, ningún estado norteamericano empleaba el CI como único criterio de identificación; aunque se consideraba un buen predictor del éxito académico, se contemplaban otras variables (McClain & Pfeiffer, 2012). La horquilla de identificación se amplió al 3%-5%, pero algunos colectivos vulnerables continuaban infrarrepresentados.

Por ello, Pfeiffer (2015) presentó el Modelo Tripartito, que considera que las altas capacidades pueden entenderse desde tres perspectivas: alta inteligencia, alto rendimiento y potencial. Además, un logro extraordinario se puede presentar en un solo ámbito, y no únicamente en áreas académicas (Pfeiffer, 2018).

En los últimos años han predominado los modelos evolutivos, que consideran que las altas capacidades se desarrollan. Gagné (2010) postuló que las habilidades naturales se transforman en competencias superiores al 10% en un proceso moderado por catalizadores intrapersonales y ambientales, entre los que destacan la motivación y el azar. También el Megamodelo de Desarrollo del Talento de Subotnik et al. (2011), defiende que solo cuando el potencial se apoya en rendimiento se alcanza la eminencia. El desarrollo del conocimiento exige esfuerzo, estudio y práctica (Pfeiffer, 2018). Por ello, la autorregulación, la demora de la gratificación, el manejo de la ansiedad, la mentalidad de crecimiento o pedir y recibir ayuda de los demás son fundamentales (Olszewski-Kubilius et al., 2015).

Pero también ha prevalecido un concepto de desarrollo infantil asincrónico en estas personas, basado en los trabajos de Terrassier, Dabrowski o Hollingworth (Silverman, 1997). Así, estos sujetos serían vulnerables al presentar disincronías entre áreas de desarrollo, mayor intensidad emocional, conciencia existencial y complejidad cognitiva.

Para algunos autores, como Sternberg (2024), separar el desarrollo cognitivo del socioemocional es imposible, pues ambos determinan las altas capacidades. En las últimas décadas del siglo XX se han identificado y validado constructos de inteligencia intrapersonal, interpersonal o existencial (Gardner, 2016), emocional (Mayer & Salovey, 1997), práctica o exitosa (Sternberg, 2010). En su Modelo WISC, Sternberg (2010) destaca el papel de la sabiduría; la persona debe perseguir el bien común y actuar con ética, conocerse y apoyarse en sus fortalezas para compensar sus debilidades.

Así pues, los diferentes modelos han coincidido en la necesidad de considerar para la identificación, no solo aspectos cognitivos, sino también psicosociales, y han incidido en la importancia de la educación para el desarrollo del talento, el compromiso, las relaciones, el sentido de la vida, la sensación de logro y el bienestar (Shaunessy-Dedrick & Suldo, 2025). Lamentablemente, con frecuencia, la escuela no logra proporcionar una respuesta adecuada a las necesidades educativas de estos estudiantes (Pfeiffer, 2018).

Representaciones sociales de las altas capacidades

Las representaciones sociales se definen como un sistema de conocimientos, creencias y opiniones compartidas por los miembros de un grupo en torno a un objeto social, que orienta la práctica y favorece la construcción de una realidad común (Rateau et al., 2011). Entre sus dimensiones destacan la información (los conocimientos que un grupo posee sobre un objeto, siendo una parte esencial de ellos los estereotipos y los mitos) y la actitud (la orientación general hacia dicho objeto) (Moscovici, 1979).

En general, el término "altas capacidades" evoca asociaciones, algunas desajustadas, incluso contradictorias (Baudson & Preckel, 2013). Los estereotipos se han aglutinado en torno a dos categorías (Sanchez et al., 2022): una inteligencia excepcional y una concepción más personológica, que destaca características socioemocionales y de personalidad. Respecto a la primera, teorías científicas e implícitas han señalado una capacidad por encima de la media (Reis-Jorge et al., 2021) y, exceptuando un grupo con bajo rendimiento, mejores resultados (Baudson & Preckel, 2013). En cuanto a los aspectos no intelectivos, existen percepciones divergentes sin apoyo empírico, que oscilan entre perfiles altamente adaptativos (hipótesis de la armonía) y desadaptados (hipótesis de la desarmonía) (Baudson & Preckel, 2016). Estos estereotipos han dado lugar a hipótesis opuestas sobre su bienestar: la hipótesis de resiliencia, que resalta su competencia social y adaptación, y la hipótesis de riesgo, que señala su vulnerabilidad debido a disincronías y falta de aceptación social. Estudios con población adulta confirman la percepción de menor prosocialidad y mayor desadaptación, así como rasgos de personalidad caracterizados por mayor apertura a la experiencia, mayor introversión y neuroticismo, y menor amabilidad (Baudson, 2016; Baudson & Preckel, 2013; Matheis et al., 2017; Pérez et al., 2020).

También se han mencionado los siguientes estereotipos: los hombres son más inteligentes que las mujeres (Carman, 2011); las personas con altas capacidades son más débiles físicamente (Pérez et al., 2020) o presentan una apariencia determinada (Carman, 2011); disfrutan más aprendiendo matemáticas (Rodríguez-Naveiras et al., 2024) o tienen intereses concretos (Carman, 2011).

En el contexto hispánico, la mayoría de los estudios se han centrado en el profesorado en ejercicio (p. ej., Monzó-Martínez & García-Raga, 2024), en formación inicial (p. ej., Baquero et al., 2024) o en población adulta en general (p. ej., Pérez et al., 2020). No obstante, las percepciones de los progenitores parecen diferir. Según

Gómez-Arizaga et al. (2024), estos suelen ser los primeros en identificar las altas capacidades de sus hijos/as, y sus valoraciones tienden a ser más amplias, centrando su enfoque en el desarrollo integral del niño o la niña.

Aunque las investigaciones en torno a la perspectiva parental son todavía escasas, coinciden en señalar que los progenitores con hijos identificados tienden a concebir las altas capacidades como un potencial singular, caracterizado por rasgos diferenciadores y por la posibilidad de "trascender lo habitual". Suelen asociarlas con originalidad, amplitud y diversidad de saberes, precocidad, curiosidad y profundidad intelectual en los planos cognitivo y socioafectivo. Sin embargo, no las vinculan con las calificaciones escolares, sino con la rapidez para aprender y la resolución creativa de problemas (Gómez-Arizaga et al., 2024). A pesar de ello, familias y profesorado mantienen expectativas académicas elevadas (Uygun & Ceylan, 2025), lo que puede derivar en una presión emocional significativa sobre estos estudiantes (Peters & Mofield, 2024).

La familia es un factor clave en el desarrollo integral del niño y de su talento (Uygun & Ceylan, 2025); sin embargo, no existen estudios que analicen las percepciones parentales teniendo en cuenta si sus hijos presentan altas capacidades, ni que exploren la autopercepción de los niños o adolescentes identificados, ni la visión que tienen de ellos sus iguales. El estigma de la alta capacidad podría llevar a muchos niños a ocultar su talento (Baudson, 2016) y a muchos progenitores a recibir la noticia de la identificación con miedo y preocupación (Borges et al., 2011). También podría frenar el desarrollo de su personalidad (Baudson & Preckel, 2016) y generar barreras (Klimecká, 2023). La Fundación Mensa ha propuesto mejorar las actitudes sociales hacia la alta capacidad (Cross et al., 2024). Las actitudes son el componente evaluativo de la representación social compartida (Rateau et al., 2011); por tanto, para cambiarlas, es necesario modificar la imagen social. Por ello, esta investigación se centra en analizar las representaciones sociales que niños y adolescentes, así como sus progenitores, tienen sobre las altas capacidades.

Método

Diseño del estudio

Se realizó un estudio transversal mixto.

Participantes

Se llevó a cabo un muestreo de conveniencia. Se estableció comunicación con asociaciones de familias españolas con altas capacidades, ya que exigen un diagnóstico profesional para poder ser miembros. Además, se consideró el sexo y la edad de los hijos/as identificados para seleccionar a las otras familias. No hubo criterios de exclusión. La muestra total estuvo compuesta por 553 personas, pertenecientes a cuatro submuestras (véase tabla 1): progenitores con hijos/as con altas capacidades (PAC); hijos/as identificados (HAC); progenitores con hijos/as no identificados de altas capacidades (PNAC), e hijos/as no identificados (HNAC). Este estudio obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Católica de Valencia (UCV/2015-2016/05).

Tabla 1. Descripción de la muestra

	PAC	HAC	PNAC	HNAC
Número	163	132	117	141
Sexo				
Varón	36.20 %	72.70 %	18.80 %	67.40 %
Mujer	63.80 %	27.30 %	81.20 %	32.60 %
Edad	43.92 (*DT* = 4.87) (35-65)	10.54 (*DT* = 2.37) (8-18)	44.79 (*DT* = 4.55) (34-57)	10.59 (*DT* = 2.41) (8-18)
Educación obligatoria	12.20 %		2.60 %	
Post-obligatoria	87.80 %		97.40 %	
Primaria		71.20 %		68.80 %
Secundaria		28.80 %		31.20 %

Nota. PAC = progenitores con hijos/as con altas capacidades; HAC = hijos/as identificados; PNAC = progenitores con hijos/as no identificados de altas capacidades; HNAC = hijos/as no identificados.

Instrumentos

Se utilizó el método de asociación libre de palabras. A los participantes se les pidió que respondieran, en un cuestionario en papel, a la siguiente instrucción: "Di 3 palabras que te vienen a la mente sin orden ni importancia cuando piensas en altas capacidades". Además, se empleó un diferencial semántico para evaluar las percepciones y actitudes hacia el objeto de estudio. La instrucción fue: "Marca con una X tu opinión sobre las siguientes palabras en relación a los alumnos de altas capacidades intelectuales, según la siguiente escala". La escala Likert fue de −3 a +3. Se analizaron 15 pares de palabras (ej., buenos-malos). También se recogieron variables sociodemográficas.

Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis de contenido y un análisis descriptivo de las categorías de las representaciones sociales (frecuencias y porcentajes). El sistema de categorización se basó en los criterios de exhaustividad, exclusión mutua, consistencia, relevancia, objetividad, fidelidad, replicabilidad y productividad (Fox, 1981; Krippendorff, 1980). Posteriormente, se identificaron y diferenciaron los temas para organizar la información en categorías. Se realizó una segunda categorización según la valencia de los atributos.

El desarrollo del libro de códigos se efectuó con un enfoque híbrido. Sin codificación previa a la recogida de datos, se permitió que los códigos emergieran directamente del material recopilado (Cisterna, 2005). Este procedimiento, siguiendo las directrices de Anguera (2003), utilizó, inicialmente y después de haber leído los resultados obtenidos, un sistema de codificación partiendo del Modelo de los Tres Anillos (Renzulli, 2011) y del Modelo Tripartito (Pfeiffer, 2015). Para delimitar mejor el constructo creatividad se siguió la descripción de Guilford (1973), obviando aquellas características re-

cogidas por Renzulli en la definición de compromiso. Después, se extrajeron códigos de otros temas (Fereday & Muir-Cochrane, 2006), siguiendo los estudios previos sobre mitos y representaciones sociales. Para el bienestar se siguió el modelo de Diener (1984); para las teorías implícitas de la personalidad el Modelo de los Cinco Grandes (Sánchez & Ledesma, 2007). Aquellos aspectos de personalidad recogidos por los constructos creatividad y compromiso no se analizaron en esta categoría. A continuación, se subdividió cada categoría en dos niveles; por ejemplo: alto y bajo rendimiento.

La categorización la realizaron de forma independiente cuatro jueces. Las diferencias se gestionaron en reuniones: cada revisor comentó el porqué de su clasificación, se buscó en el diccionario de la Real Academia Española el significado, y cada juez revisó su asignación. Este proceso fue especialmente complicado en palabras polisémicas. De mantenerse las discrepancias, se empleaba el porcentaje de acuerdo y, en caso de empate, participaba un quinto juez. La inclusión de una amplia variedad de géneros y edades entre los entrevistados, así como la diversidad de perspectivas de los observadores, enriqueció la representación de los fenómenos estudiados. Este enfoque ayudó a minimizar la posibilidad de omitir datos relevantes de manera inadvertida o sistemática y a evitar la inclusión de información irrelevante. Se tuvo en cuenta el consenso entre investigadores para garantizar una mayor validez y rigor en el análisis de los datos.

A continuación, se realizó un análisis descriptivo del diferencial semántico (medias y desviaciones típicas). Posteriormente, se efectuaron pruebas *t* para el análisis comparativo entre grupos. Para los análisis cualitativos y cuantitativos se utilizaron los softwares SPSS28 y Atlas.ti24. No hubo valores perdidos.

Resultados

La estructura de la representación social

Se recogieron 1659 palabras. El análisis de contenido proporcionó la estructura de la figura 1.

Respecto al análisis descriptivo (véase tabla 2), los resultados en la muestra total revelaron que la representación social se caracterizaba por un conjunto amplio de atributos; esto sugiere que es compleja y multidimensional. Las categorías con mayor porcentaje fueron: inteligencia, teorías implícitas de la personalidad, bienestar, compromiso y creatividad.

En los hijos/as, inteligencia superior, personalidad y compromiso fueron las categorías más representadas. Introdujeron aspectos vinculados a dominios específicos (destacando STEM), ocio y personalización del concepto (fundamentalmente nombres masculinos) y señalaron amabilidad, extraversión, alto bienestar y compromiso. Los HAC puntuaron más alto en alta creatividad (HAC 90 %; HNAC 80 %), educación (HAC 3.28 %; HNAC 0.47 %) y alto potencial (HAC 2.02 %; HNAC 0.24 %).

Los progenitores se caracterizaron por la heterogeneidad de categorías; destacaron: bienestar, teorías implícitas de la personalidad, inteligencia y creatividad. Los PNAC tuvieron mayores puntuaciones en inteligencia y personalidad que los PAC. Señalaron mayor

Figura 1. Estructura de categorías

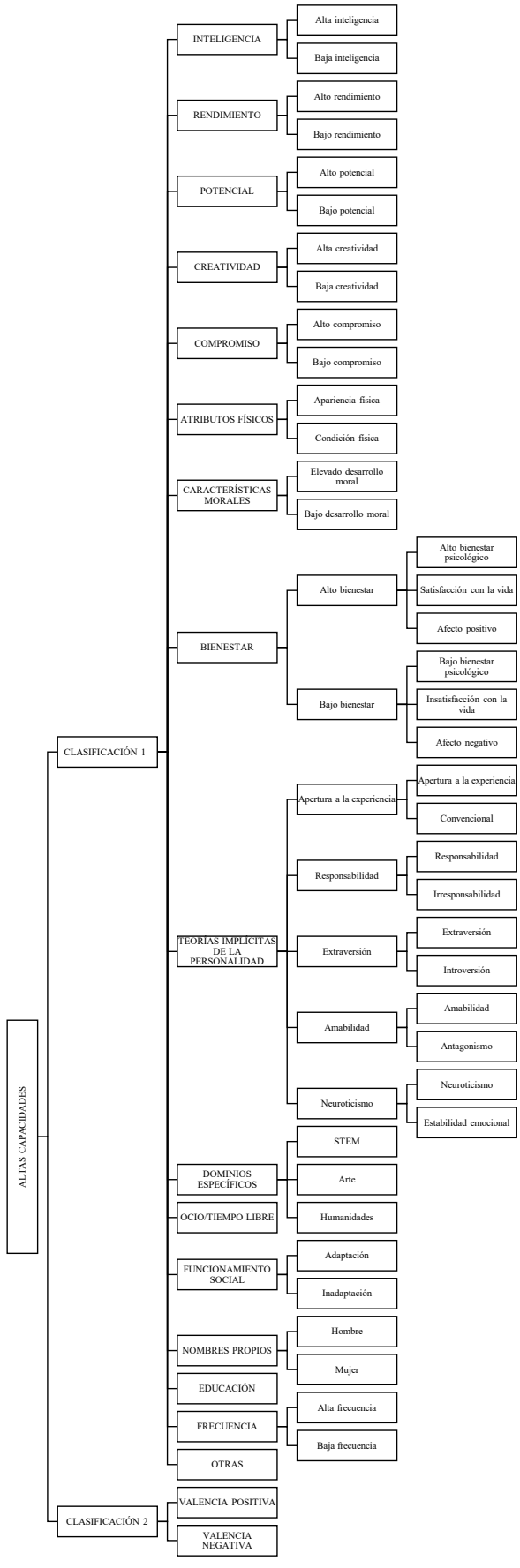


Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de palabras asignadas a cada categoría

	HAC	HNAC	PAC	PNAC	Hijas/os	Padres Madres	AC	NAC	Total
Atributos físicos	(2.27%)	(2.36%)	(0.00%)	(1.14%)	(2.32%)	(0.48%)	(1.02%)	(1.81%)	(1.39%)
	9	10	0	4	19	4	9	14	23
Apariencia física	7	8	0	0	15	0	7	8	15
Condición física	2	2	0	4	4	4	2	6	8
Bienestar	(5.81%)	(7.33%)	(19.02%)	(19.09%)	(6.59%)	(19.05%)	(13.11%)	(12.66%)	(12.90%)
	23	31	93	67	54	160	116	98	214
Alto bienestar	22	28	25	25	50	50	47	53	100
Bajo bienestar	1	3	68	42	4	110	69	45	114
Características morales	(6.31%)	(7.57%)	(2.86%)	(1.99%)	(6.96%)	(2.50%)	(4.41%)	(5.04%)	(4.70%)
	25	32	14	7	57	21	39	39	78
Bajo desarrollo moral	0	2	0	2	2	2	0	4	4
Elevado desarrollo moral	25	30	14	5	55	19	39	35	74
Compromiso	(8.33%)	(13.95%)	(10.43%)	(6.27%)	(11.23%)	(8.69%)	(9.49%)	(10.47%)	(9.95%)
	33	59	51	22	92	73	84	81	165
Alto ompromiso	31	55	43	19	86	62	74	74	148
Bajo compromiso	2	4	8	3	6	11	10	7	17
Creatividad	(7.32%)	(3.55%)	(16.77%)	(8.83%)	(5.37%)	(13.45%)	(12.54%)	(5.94%)	(9.46%)
	29	15	82	31	44	113	111	46	157
Alta creatividad	26	12	80	31	38	111	106	43	149
Baja creatividad	3	3	2	0	6	2	5	3	8
Dominios específicos	(1.52%)	(1.18%)	(0.00%)	(0.28%)	(1.34%)	(0.12%)	(0.68%)	(0.78%)	(0.72%)
	6	5	0	1	11	1	6	6	12
Humanidades	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Arte	1	0	0	0	1	0	1	0	1
STEM	5	5	0	1	10	1	5	6	11
Educación	(3.28%)	(0.47%)	(3.89%)	(3.70%)	(1.83%)	(3.81%)	(3.62%)	(1.94%)	(2.83%)
	13	2	19	13	15	32	32	15	47
Frecuencia	(0.00%)	(0.00%)	(0.41%)	(0.00%)	(0.00%)	(0.24%)	(0.23%)	(0.00%)	(0.12%)
	0	0	2	0	0	2	2	0	2
Baja frecuencia	0	0	2	0	0	2	2	0	2
Alta frecuencia	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Inclusión social	(3.03%)	(2.60%)	(4.91%)	(5.70%)	(2.81%)	(5.24%)	(4.07%)	(4.01%)	(4.04%)
	12	11	24	20	23	44	36	31	67
Adaptación	7	10	5	5	17	10	12	15	27
Inadaptación	5	1	19	15	6	34	24	16	40
Inteligencia	(30.30%)	(23.40%)	(12.27%)	(22.22%)	(26.74%)	(16.43%)	(20.34%)	(22.87%)	(21.52%)
	120	99	60	78	219	138	180	177	357
Alta inteligencia	119	99	60	78	218	138	179	177	356
Baja inteligencia	1	0	0	0	1	0	1	0	1
Nombres propios	(1.77%)	(1.42%)	(0.00%)	(0.00%)	(1.59%)	(0.00%)	(0.79%)	(0.78%)	(0.78%)
	7	6	0	0	13	0	7	6	13
Hombre	6	6	0	0	12	0	6	6	12
Mujer	1	0	0	0	1	0	1	0	1

(*Continúa*)

	HAC	HNAC	PAC	PNAC	Hijas/os	Padres Madres	AC	NAC	Total
Potencial	(2.02%)	(0.24%)	(7.16%)	(3.13%)	(1.10%)	(5.48%)	(4.86%)	(1.55%)	(3.32%)
	8	1	35	11	9	46	43	12	55
Alto potencial	8	1	35	11	9	46	43	12	55
Bajo potencial	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rendimiento	(5.56%)	(4.02%)	(5.32%)	(6.55%)	(4.76%)	(5.83%)	(5.42%)	(5.17%)	(5.30%)
	22	17	26	23	39	49	48	40	88
Alto endimiento	22	17	26	22	39	48	48	39	87
Bajo rendimiento	0	0	0	1	0	1	0	1	1
Teorías implícitas de la personalidad	(19.19%)	(27.90%)	(16.97%)	(21.08%)	(23.69%)	(18.69%)	(17.97%)	(24.81%)	(21.16%)
	76	118	83	74	194	157	159	192	351
Amabilidad	38	53	13	10	91	23	51	63	114
Antagonismo	5	8	6	7	13	13	11	15	26
Extraversión	16	33	20	17	49	37	36	50	86
Introversión	4	5	6	16	9	22	10	21	31
Estabilidad emocional	5	7	3	9	12	12	8	16	24
Neuroticismo	5	5	23	7	10	30	28	12	40
Responsabilidad	3	7	12	8	10	20	15	15	30
Ocio y tiempo libre	(3.03%)	(4.02%)	(0.00%)	(0.00%)	(3.54%)	(0.48%)	(1.36%)	(2.20%)	(1.75%)
	12	17	0	0	29	0	12	17	29
Otros	(0.25%)	(0.00%)	(0.00%)	(0.00%)	(0.12%)	(0.00%)	(0.11%)	(0.00%)	(0.06%)
	1	0	0	0	1	0	1	0	1
Total	**396**	**423**	**489**	**351**	**819**	**840**	**885**	**774**	**1659**

Nota. PAC = progenitores con hijos/as con altas capacidades; HAC = hijos/as identificados; PNAC = progenitores con hijos/as no identificados de altas capacidades; HNAC = hijos/as no identificados.

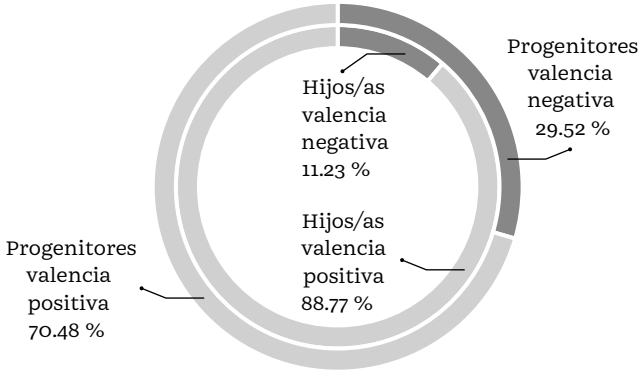
introversión (22% PNAC; 7% PAC) y estabilidad emocional (12% PNAC; 4% PAC), pero menor neuroticismo (9% PNAC; 28% PAC).

En función del rol familiar, los hijos/as obtuvieron mayor porcentaje en atributos físicos, características morales, compromiso, dominios específicos, inteligencia, nombres propios, ocio y teorías implícitas de la personalidad. Se observaron diferencias en las subcategorías: amabilidad (47% hijos/as; 15% progenitores), introversión (5% hijos/as; 14% progenitores), neuroticismo (5% hijos/as; 19% progenitores), responsabilidad (5% hijos/as; 13% progenitores), bajo bienestar (69% progenitores), alto bienestar (93% hijos/as) e inadaptación (26% hijos/as; 77% progenitores).

Al analizar las valencias en la muestra total (véase figura 2), el 79.51% de las palabras fueron de valencia positiva.

Por último, con el fin de profundizar en la imagen social, se analizaron directamente las palabras. En la figura 3 se observa la heterogeneidad. Destacaron inteligente y listo.

Figura 2. Porcentajes de la categorización en función de la valencia



Las actitudes hacia las altas capacidades

Todos los grupos tuvieron una actitud positiva (véase figura 4), aunque se observaron diferencias significativas entre progenitores e hijos/as en 13 pares de palabras

Figura 3. Nube de palabras de la muestra total



(véase tabla 3), exceptuando fuerte-débil y hermoso-feo. Los hijos/as tuvieron una actitud más positiva que los progenitores en términos de cualidades afectivas y evaluativas, como 'bueno', 'favorable', 'agradable', 'apetecible', 'alegre', 'dulce', 'abierto', 'no agresivo' y 'seguro'. Sin embargo, los progenitores manifestaron una actitud más positiva en características éticas y motivacionales: 'valiosos', 'morales', 'activos' y 'grandes'.

Tabla 3. Diferencias significativas en diferencial semántico entre progenitores y descendientes

	Progenitores		**Niños/as y adolescentes**					
	M	***DT***	***M***	***DT***	***t***	***p***	d_{Cohen}	***IC 95 %***
Bueno-malo	-1.51	1.49	-2.02	1.27	-4.27	<.001	-.36	[-.53, -.19]
Favorable-Desfavorable	-1.35	1.53	-1.77	1.31	-3.51	<.001	-.29	[-.46, -.13]
Agradable-Desagradable	-1.06	1.44	-1.75	1.35	-5.78	<.001	-.49	[-.66, -.32]
Valioso-Sin valor	-2.11	1.24	-1.86	1.38	2.23	.01	.19	[.02, .35]
Moral-Inmoral	-1.34	1.38	-1.14	1.53	1.58	.05	.13	[-.03, .30]
Apetecible-Repugnante	-1.31	1.30	-1.59	1.35	-2.50	.006	-.21	[-.38, -.04]
Triste-Alegre	0.67	1.46	1.69	1.44	8.22	<.001	.70	[.53, .87]
Dulce-Amargo	-0.61	1.43	-1.31	1.47	-5.69	<.001	-.48	[-.65, -.31]
Activo-Pasivo	-1.66	1.52	-1.22	1.72	3.16	<.001	.26	[.10, .43]
Abierto-Cerrado	-0.50	1.84	-1.02	1.72	-3.38	<.001	-.28	[-.45, -.12]
Agresivo-No agresivo	0.95	1.60	1.66	1.56	5.20	<.001	.44	[.27, .61]
Grande-Pequeño	-1.06	1.32	-0.69	1.50	3.05	.001	.27	[.09, .42]
Seguro-Peligroso	-0.85	1.63	-1.47	1.49	-4.62	<.001	-.39	[-.56, -.22]

Nota: IC = intervalo de confianza.

Al considerar la condición alta capacidad, además del rol familiar, también se encontraron diferencias significativas (véase tabla 4). Los progenitores con hijos identificados tuvieron una visión más positiva (puntuaron más 'hermoso', 'valioso', 'moral', 'apetecible', 'grande', 'activo' o 'hermoso'), aunque su calificación en 'seguro' fue inferior. Por su parte, los hijos/as, de ambos grupos tuvieron una actitud positiva similar. Quienes estaban identificados puntuaron significativamente menos en 'agradable' y más en 'abierto'.

Figura 4. Análisis descriptivo del diferencial semántico para las submuestras

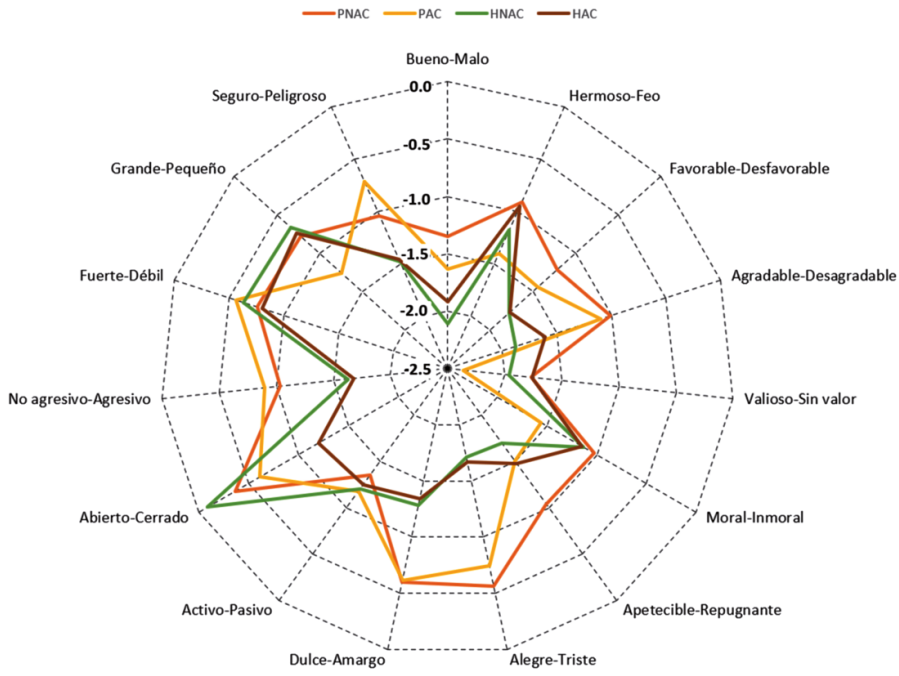


Tabla 4. Diferencias significativas en diferencial semántico considerando la condición alta capacidad, además del rol familiar

	PAC		PNAC		HAC		HNAC					
	M	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*t*	*p*	d_{Cohen}	*IC 95%*
Valioso-Sin valor	-2.36	1.12	-1.77	1.33					3.89	<.001	.49	[.24, .72]
Moral-Inmoral	-1.56	1.41	-1.03	1.3					3.31	<.001	.40	[.15, .63]
Apetecible-Repugnante	-1.5	1.32	-1.04	1.24					2.95	.002	.35	[.11, .59]
Activo-Pasivo	-1.88	1.46	-1.35	1.56					2.92	.002	.35	[.11, -.59]
Grande-Pequeño	-1.26	1.41	-0.78	1.15					3.17	<.001	.37	[.13, .61]
Hermoso-Feo	-1.4	1.41	-0.91	1.12					3.17	<.001	.39	[.14, .62]
Seguro-Peligroso	-0.72	1.77	-1.04	1.41					-1.64	.05	-.20	[-.43, .03]
Agradable-Desagradable					-1.61	1.42	-1.88	1.27	-1.62	.05	-.20	[-.43, .04]
Abierto-Cerrado					-1.2	1.7	-0.84	1.74	1.73	.04	21	[-.02, .44]

Nota: IC = intervalo de confianza. PAC = progenitores con hijos/as con altas capacidades; HAC = hijos/as identificados; PNAC = progenitores con hijos/as no identificados de altas capacidades; HNAC = hijos/as no identificados.

Discusión y conclusiones

La familia, como primer espacio de socialización, desempeña un papel clave en la construcción y transmisión de representaciones sociales que orientan el pensar, sentir y actuar (Piza, 2019). No obstante, no hemos encontrado investigaciones que las aborden en progenitores e hijos/as con y sin altas capacidades. Por ello, este estudio las analizó en estos grupos. Los resultados reflejan un patrón muy heterogéneo, que no se ajusta a los modelos teóricos más representativos. La imagen, en líneas generales, es neutra, incluso positiva. La hipótesis del riesgo cobra fuerza entre los progenitores, especialmente cuando tienen descendientes identificados.

Los resultados, en línea con estudios previos, muestran el protagonismo de la inteligencia (Baquero et al., 2024); también predomina la concepción personológica (Sanchez et al., 2022). Las referencias al rendimiento y al potencial son escasas, lo que evidencia una visión reduccionista centrada en el intelecto, coincidente con el modelo educativo europeo que prioriza el CI (Tourón & Freeman, 2018). En consonancia con la literatura (Pfeiffer, 2018), pocas palabras remiten a dominios específicos y, las que lo hacen, se asocian con STEM, no con humanidades y arte como en Balestrini y Stoeger (2024). Sin embargo, no prefieren las matemáticas (Rodríguez-Naveiras et al., 2024). Otros intereses (p. ej., lectura, deporte, ordenador) coinciden con los resultados de Carman (2011).

Hay pocas referencias al compromiso, y algunas son negativas, como si no necesitaran esforzarse (Subotnik et al., 2011), pese a que muchos profesores/as señalen su alta implicación (García-Barrera & De la Flor, 2016). Lo mismo ocurre con los atributos físicos; no hay ninguna referencia a la torpeza, contrariamente a lo que afirma Gutiérrez-Ruiz (2022).

Los progenitores con hijos identificados dieron más importancia a la creatividad, coincidiendo con Gómez-Arizaga et al. (2024). También sus descendientes. La apertura a la experiencia señalada por Baudson y Preckel (2013) se recogió en esta categoría.

En línea con Baudson (2016), muchas palabras recuerdan las hipótesis de armonía-desarmonía, pero el porcentaje referido a rasgos de personalidad es superior, comparado con estudios anteriores (Carman, 2011).

Los resultados que vinculan la alta capacidad con desarmonía y riesgo son coherentes con los obtenidos en el ámbito educativo (Baquero et al., 2024). La creencia de que presentan dificultades podría estar relacionada con el hecho de que muchos son identificados tras manifestar problemas de comportamiento (Tourón & Freeman, 2018). También la mayor incidencia sobre el bienestar se puede vincular con la preocupación de las familias por su desarrollo integral (Gómez-Arizaga et al., 2019), debido a la falta de apoyos educativos (Rodríguez & García, 2022). Con respecto a la valencia, como señalan Sanchez et al. (2022), predomina una visión positiva con énfasis en la moralidad, lo que refleja un patrón favorable.

Sin embargo, este estudio no está exento de limitaciones; por ejemplo, las derivadas del tamaño muestral, área geográfica y sexo de los entrevistados (más mujeres en progenitores y más hombres en hijos/as). Tampoco se han considerado las etapas del desarrollo filial, si bien los distintos estadios conllevan retos y representaciones diferenciadas (Guignard et al., 2021). En este sentido, futuros estudios deberían profundizar en estas variaciones evolutivas.

Como fortaleza, Pérez et al. (2020) señalan la necesidad de estudiar las representaciones sociales de las altas capacidades con técnicas cualitativas. También la existencia de dos polos en el diferencial semántico pudo contribuir a valoraciones más meditadas.

Del estudio se deriva que para conseguir una educación realmente inclusiva se requiere un cambio de mentalidad en el conjunto de la sociedad (Donnelly & Watkins, 2021). Por ello, sería deseable desarrollar campañas en los medios de comunicación y en las redes sociales que proporcionaran imágenes ajustadas (Sanchez et al., 2022). También se debería formar a las familias para que puedan detectar la alta capacidad de sus hijos/as y ofrecerles respuestas adecuadas (Gómez-Arizaga et al., 2019), y solicitar ayuda especializada si aparecen problemas asociados. Igualmente, es importante que el desarrollo de las habilidades psicosociales se incorpore a la acción educativa, como en otras neurodivergencias, y se implemente una pedagogía del enriquecimiento partiendo de sus intereses (Gómez, 2021). Es importante que los estudiantes encuentren gratificante el trabajo riguroso y asocien el esfuerzo con el disfrute personal (Reis et al., 2021).

Por último, los investigadores deben avanzar en el conocimiento de las altas capacidades (Sanchez et al., 2022) y en modelos que permitan una mejor comprensión de la realidad (Pérez et al., 2017).

Agradecimientos

A la Asociación Valenciana de Apoyo a las Altas Capacidades (AVAST) y a la Asociación Altas Capacidades Castellón (ACAST).

Financiación

Esta publicación se editó con el apoyo financiero de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, Valencia, España.

Referencias

Anguera, M. T. (2003). La observación. En C. Moreno (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Sanz y Torres.

Balestrini, D. P., & Stoeger, H. (2024). Cultural framing of giftedness in recent US fictional texts. *Plos One*, *19*(8), Article e0307222. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307222

Baquero, F., Guillén, V. M., Gallego, T., Llinares-Insa, L. I., Casino, A. M., & Ibáñez, A. (2024). Representaciones sociales sobre las altas capacidades entre estudiantes en formación docente. *CPU-e*, *Revista de Investigación Educativa*, *39*, 56-76. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i39.2881

Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, *7*, Article 368. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers’ implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly, 28*(1), 37-46. https://doi.org/10.1037/spq0000011

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, *60*(3), 212-225. https://doi.org/10.1177/0016986216647115

Borges, A., Hernández, C., & Rodríguez, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, *23*(3), 362-367. https://www.psicothema.com/pdf/3895.pdf

Carman, C. A. (2011). Stereotypes of giftedness in current and future educators. *Journal for the Education of the Gifted*, *34*(5), 790-812. https://doi.org/10.1177/0162353211417340

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, *14*, 61-71.

Cross, J. R., Cross, T. L., & Mishra, A. (2024). *A study of unmet needs among highly intelligent individuals*. Center for Gifted Education Reports. https://doi.org/10.25774/dmkw-fd65

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *95*(3), 542-575.

Donnelly, V. J., & Watkins, A. (Eds.), (2021). *Principios fundamentales. Apoyo al desarrollo de políticas y su aplicación en favor de la educación inclusiva*. Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (Easnie). https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key_Principles_2021_ES.pdf

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, *5*(1), 80-92. https://doi.org/10.1177/160940690600500107

Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Eunsa.

Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, *21*(2), 81-99. https://doi.org/10.1080/13598139.2010.525341

García-Barrera, A., & De la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *42*(2), 129-149. https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008

Gardner, H. (2016). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.

Gómez, C. (2021). Actitudes y creencias de los docentes hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales y la importancia de la formación del profesorado en este ámbito. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(2), 489-502. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2203

Gómez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., Catalán, S., Sandoval-Rodríguez, K., & Schiller-Sánchez, M. (2024). Percepciones parentales sobre hijos con alta capacidad y su experiencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *26*, Article e18. https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e18.5547

Gómez-Arizaga, M. P., Truffello, A., & Kraus, B. (2019). Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales. *Perspectiva Educacional*, *58*(3), 156-177. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.837

Guignard, J. H., Bacro, F., & Guimard, P. (2021). School life satisfaction and peer connectedness of intellectually gifted adolescents in France: Is there a labeling effect? *New Directions for Child and Adolescent Development*, *179,* 59-74. https://doi.org/10.1002/cad.20448

Guilford, J. P. (1973). *Characteristics of creativity*. Department for Exceptional Children Gifted Children Section, Springfield.

Gutiérrez-Ruiz, K. (2022). Conocimientos y mitos de profesores colombianos sobre las altas capacidades intelectuales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *20*(2), 1-22. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.4913

Klimecká, E. (2023). Advantages and disadvantages of being 'gifted': Perceptions of the label by gifted pupils. *Research Papers in Education*, *38*(6), 902-923. https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2065523

Krippendorff, K. (1980). Validity in content analysis. In E. Mochmann (Ed.), *Computer strategien für die kommunikationsanalyse* (pp. 69-112). Campus Verlag.

Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, *32*(2), 134-160. https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In D. J. Sluyter. (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). Basic Books.

McClain, M. C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, *28*(1), 59-88. https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643757

Monzó-Martínez, A., & García-Raga, L. (2024). Teacher attitudes towards serving gifted students in the Valencian Community. A case study. *Revista de Investigación Educativa*, *42*(2), 311-334. https://doi.org/10.6018/rie.565201

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015). Repensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, *368*, 40-65. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297

Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarría, L., & Borges, A. (2020). Examining the most and least changeable elements of the social representation of giftedness. *Sustainability*, *12*(13), Article 5361. https://doi.org/10.3390/su12135361

Pérez, J., Borges, Á., & Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talincrea: Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, *4*(1), 40-51.

Peters, M. P., & Mofield, E. (2024). Examining students' perceptions of giftedness, need for cognition, and goal orientations. *Journal of Advanced Academics*, *35*(1), 56-88. https://doi.org/10.1177/1932202X231223039

Pfeiffer, S. I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, *368*, 66-95. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293

Pfeiffer, S. I. (2018). Giftedness and talent development in children and youth. En P. Ward, J. M. Schraagen, J. Gore, & E. Roth (Eds.), *The Oxford Handbook of Expertise* (pp. 103-127). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198795872.013.5

Piza, F. Y. (2019). Caracterización de representaciones sociales de infancia en la familia, y su influencia en el ámbito académico. *Educación y Ciencia*, *23*, 173-190.

Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C., & Abric, J. C. (2011). Social representation theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins, *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp. 477-497). Sage.

Reis, S. M., Renzulli, S. J., & Renzulli, J. S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, *11*(10), Article 615. https://doi.org/10.3390/educsci11100615

Reis-Jorge, J., Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., & Marques, B. (2021). Perceptions of giftedness and classroom practice with gifted children – an exploratory study of primary school teachers. *Qualitative Research in Education*, *10*(3), 291-315. https://doi.org/10.17583/qre.8097

Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, *84*(1), 33-58.

Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, *92*(8), 81-88. https://doi.org/10.1177/003172171109200821

Rodríguez, R., & García, N. (2022). Impacto emocional generado en las familias tras la identificación de un hijo/a con altas capacidades. *INFAD Revista de Psicología*, *1*, 389-398.

Rodríguez-Naveiras, E., Chinea, S., Aguirre, T., Manduca, N., González, T., & Borges, A. (2024). The effects of attitudes towards mathematics and STEM education on high-ability students and a community sample. *Education Sciences*, *14*(1), Article 41. https://doi.org/10.3390/educsci14010041

Sánchez, R., & Ledesma, R. (2007). Los cinco grandes factores: cómo entender la personalidad y cómo evaluarla. En A. Monjeau (Ed.), *Conocimiento para la transformación* (pp. 131-160). Ediciones Universidad Atlántida Argentina.

Sanchez, C., Brigaud, E., Moliner, P., & Blanc, N. (2022). The social representations of gifted children in childhood professionals and the general adult population in France. *Journal for the Education of the Gifted*, *45*(2), 179-199. https://doi.org/10.1177/01623532221085610

Shaunessy-Dedrick, E., & Suldo, S. M. (2025). Gifted, high achieving, and accelerated Learners' mental health through the lens of positive psychology. *Gifted Education International*, *41*(1), 13-31. https://doi.org/10.1177/02614294241292423

Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, *72*(3&4), 36-58.

Sternberg, R. J. (2024). Reframing social and emotional development of the gifted. *Behavioral Sciences*, *14*(9), Article 752. https://doi.org/10.3390/bs14090752

Sternberg, R. J. (2010). Academic intelligence is not enough WICS: An expended model for effective practice in school and later in life. In D. D. Preiss, & R. J. Sternberg (Eds.), *Innovations in educational psychology* (pp. 403-440). Springer.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, *12*(1), 3-54. https://doi.org/10.1177/1529100611418056

Tourón, J., & Freeman, J. (2018). Gifted education in Europe: Implications for policymakers and educators. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 55-70). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-004

Uygun, D., & Ceylan, S. (2025). An investigation of the views of parents of gifted children on the influences of the labeling. *Journal of Gifted Education and Creativity*, *12*(1), 79-93. https://doi.org/10.5281/zenodo.15396014