

## Representaciones sociales sobre las altas capacidades entre estudiantes en formación docente

DOI: 10.25009/cpue.v0i39.2881

Recibido: 19 de septiembre de 2023

Aceptado: 06 de mayo de 2024

### Fabiola Baquero Gomide

Universidad de Cantabria, España  
[fabiola.baquero@alumnos.unican.es](mailto:fabiola.baquero@alumnos.unican.es)  
ORCID: 0000-0002-6024-634X

### Verónica Marina Guillén Martín

Universidad de Cantabria, España  
[veronica.guillen@unican.es](mailto:veronica.guillen@unican.es)  
ORCID: 0000-0003-2465-6082

### Teresa Gallego Álvarez

Universidad de Cantabria, España  
[teresa.gallego@unican.es](mailto:teresa.gallego@unican.es)  
ORCID: 0000-0002-4504-8548

### Lucía Inmaculada Llinares-Insa

Universidad de Valencia, España  
[Lucia.llinares@uv.es](mailto:Lucia.llinares@uv.es)  
ORCID: 0000-0001-9626-4948

### Ana Maria Casino García

Universidad Católica de Valencia  
[Ana.casino@ucv.es](mailto:Ana.casino@ucv.es)  
ORCID: 0000-0003-0076-488X

### Alba Ibáñez García

Universidad de Cantabria, España  
[alba.ibanez@unican.es](mailto:alba.ibanez@unican.es)  
ORCID: 0000-0003-4457-9555

## Resumen

Este estudio examina las concepciones y creencias arraigadas en la escuela acerca de las altas capacidades, que pueden obstaculizar el adecuado desarrollo educativo y la atención a la diversidad de este alumnado, a través del análisis de las representaciones sociales presentes entre estudiantes universitarios en formación docente. La investigación tiene un enfoque mixto, utilizando para su análisis la teoría de representaciones sociales por medio de un análisis prototípico de palabras, con la participación de 274 individuos. Los resultados revelan que la palabra “inteligente” prevalece en todas las representaciones sociales, mientras que los elementos periféricos varían y se relacionan más con aspectos socioemocionales. La formación académica se destaca como un elemento importante que desestabiliza el núcleo central de la representación, ofreciendo una visión más holística del concepto. En la percepción colectiva del grupo investigado, se identifican varios mitos, estereotipos y falsas creencias. Entre ellos, destaca la creencia en la idea de que las altas capacidades son innatas. Además, persiste el estereotipo de que este alumnado siempre sobresale en rendimiento, y la presencia de dificultades en su adaptación personal y social.

*Palabras clave:* altas capacidades; representación social; mitos; inteligencia; inclusión.

## Social representations of giftedness among university students in preservice teacher

### Abstract

This study examines the conceptions and beliefs entrenched in schools regarding giftedness, which hinder the proper educational development and attention to the diversity of these students. It focuses on the social representations present among university students in preservice teacher. The research adopts a mixed-method approach, utilizing social representations theory through prototypical word analysis, with the participation of 274 individuals. The results reveal that the word “intelligent” prevails in all social representations, while peripheral elements vary and are more related to socioemotional aspects. Academic training stands out as an important element that destabilizes the central core of the representation, offering a more holistic view of the concept. In the collective perception of the investigated group, several myths, stereotypes, and false beliefs are identified. Among them, the belief in the idea that giftedness is innate stands out. Additionally, the stereotype persists that these students always excel in performance and face difficulties in their personal and social adaptation.

*Keywords:* giftedness; social representation; myths; intelligence; inclusion.

## Representaciones sociales sobre las altas capacidades entre estudiantes en formación docente

Este estudio trata de facilitar una reflexión crítica sobre la educación de los estudiantes con altas capacidades (AC), enfatizando la necesidad de revisar conceptos, creencias, convenciones y representaciones que, a lo largo de los años, se han construido y cristalizado en el contexto social y escolar y que, de alguna manera, impiden el justo desarrollo educativo de atender a la diversidad de estos estudiantes, sus intereses reales y el respeto de sus ritmos de aprendizaje.

Los estudios realizados por Pérez Tejera et al. (2017) indican que la existencia de varios modelos y concepciones sobre el fenómeno de las AC favorece la existencia y persistencia de representaciones sociales (RS) que, lejos de ser ajustadas, reflejan mitos y estereotipos que afectan a la respuesta educativa de este colectivo.

Pfeiffer (2012), al tratar de conceptualizar a los estudiantes con AC, se refiere a la definición adoptada por la legislación educativa estadounidense, que refleja comprensiones contemporáneas sobre este fenómeno. Según él, se trata de aquellos individuos que, al compararlos con otros estudiantes de igual edad, experiencia y oportunidades, muestran una mayor probabilidad de alcanzar un rendimiento extraordinario o destacado en uno o más ámbitos culturalmente valiosos para una sociedad específica.

El mismo autor critica las aproximaciones tradicionales de identificación de estudiantes con AC, afirmando que son muy simplistas y se basan en el mito de que “ser superdotado” (*gifted*, en inglés) es algo real, es decir, que un estudiante es o no es superdotado. La realidad es que la superdotación (*giftedness*, en inglés) es un concepto socialmente construido, no algo concreto. Los conceptos de normal, subnormal y supernormal (o superdotado) son invenciones humanas, no un hecho de la naturaleza (Pfeiffer, 2012, p. 3).

Al entender las AC como una construcción social, podemos comprender cómo, a lo largo de la historia, cada sociedad ha empleado este concepto como una etiqueta para explicar y reconocer a aquellos individuos que destacan excepcionalmente en áreas culturalmente valoradas.

Al abordar la construcción social de las AC desde perspectivas diversas, se establece una conexión en cuanto al papel de la educación en la creación y mantenimiento de dicho concepto. La educación funciona como un medio por el cual se pueden reforzar o cuestionar las construcciones sociales, incluyendo la percepción de las AC. Asimismo, la educación puede convertirse en un vehículo para promover la igualdad y la justicia social si se aborda de manera consciente y equitativa (Simón et al., 2019).

Además de la educación, la construcción social de las AC se ve directamente afectada por la dinámica de los mitos. Los mitos surgen de una combinación entre falsas creencias por parte de la población en general y experiencias y percepciones de la realidad cotidiana. Esto provoca que, una vez se asumen, suelen ser difíciles de modificar (Tourón, 2000) e influyen en nuestras percepciones y juicios sobre la realidad.

Según Pérez Tejera et al. (2017):

La existencia de mitos y falsas creencias sociales resulta casi una característica inherente a la especie humana. En general, los mitos y creencias erróneas suelen aparecer en diversas áreas de estudio, sea cual sea el campo específico, llevando a la formación de estereotipos, con factores tanto físicos o externos, como internos, tales como personalidad, motivación, etc. (p. 41)

En el ámbito actual, Bergold et al. (2021) señalan que aún existen prejuicios negativos hacia las personas con AC, como la asociación con el estereotipo del “genio loco” (p. 75), donde se mantiene la idea de que los individuos talentosos enfrentan desafíos socioemocionales, problemas psicopatológicos y poseen características personales especiales. Para estos autores, los estereotipos persisten entre los docentes y en la sociedad, aunque la investigación empírica los ha desacreditado. Además, señalan que los estereotipos relacionados con individuos talentosos se abordan negativamente en los medios de comunicación y en los reportajes periodísticos. Estas representaciones son una forma contraproducente que impide una comprensión justa de las necesidades que estos estudiantes encuentran en la escuela.

Con base en estas argumentaciones, Jodelet (1986), al proponer la idea de la representación social, nos muestra que las personas perciben y comprenden una situación de

manera única, y no reaccionan de manera uniforme ante un mismo estímulo o evento. De este planteamiento emerge una primera forma de RS que, aplicada a nuestro contexto, se refiere a la construcción colectiva de percepciones sobre las AC, influenciada por factores sociales como los medios de comunicación, la escuela, el sentido común, la religión, los mitos, entre otros. Esta construcción conceptual no siempre refleja la realidad de la estructura funcional de las personas con AC. Por ende, las representaciones que un grupo elabora determinan “objetivos y procedimientos específicos para sus miembros” (Jodelet, 1986, p. 470).

### Desafíos en la identificación de estudiantes con altas capacidades: evidencias y reflexiones

En España ha habido un incremento reciente en la atención al desarrollo de la educación de los alumnos con AC. Especialistas como Pérez et al. (2020), Prieto et al. (1996), Tourón (2020) y Sastre-Riba (2020) coinciden en que no existe una concepción única acerca del fenómeno de las AC para toda España. No obstante, reconocen que “la dotación no es un rasgo unidimensional, sino un fenómeno multidimensional que se manifiesta de distintas formas y en diferentes niveles según las personas, las circunstancias y el momento de que se trate” (Tourón, 2020, p. 23).

Tourón (2004, 2012, 2020) lleva más de 30 años investigando el fenómeno de AC con énfasis en el contexto educativo, planteando interrogantes sobre las motivaciones de los estudiantes, los programas de intervención, la orientación vocacional y la formación de profesionales en los centros educativos españoles. En su artículo de 2020 sobre los estudiantes con AC en el sistema educativo español, hace hincapié en que la investigación indica de manera clara que la personalización del aprendizaje conlleva una mejora en el rendimiento de todos los estudiantes, corroborando así el proverbio inglés: “*a rising tide lifts all boats*” (una marea creciente eleva todos los barcos).

Este proverbio es ampliamente divulgado por Joseph Renzulli (2005) al presentar su Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela propuesto en 1970. La expresión se utiliza para transmitir la idea de que cuando las condiciones generales mejoran o hay un progreso general, todos se benefician. Este modelo establece una conexión significativa con el concepto de equidad e inclusión, ya que busca desarrollar los talentos de todos los estudiantes, ofrecer diversas experiencias de enriquecimiento para todos, y proporcionar oportunidades de seguimiento avanzado basándose en los puntos fuertes e intereses individuales.

Echeita y Ainscow (2011), al reflexionar sobre la educación inclusiva como un derecho, sostienen que el tema abarca conceptos y prácticas poliédricas, es decir, con múltiples facetas o dimensiones, cada una de las cuales captura algo esencial de su significado, aunque ninguna de ellas lo abarca por completo. Por lo tanto, advierten sobre la necesidad de ser cautelosos al emplearlo. Los autores señalan que la comprensión internacional de la educación inclusiva está avanzando hacia un nuevo enfoque, centrado en el análisis de las barreras que obstaculizan la presencia, la participación y el aprendizaje, según las experiencias de los estudiantes dentro del sistema educativo.

Con base en esto, Tourón (2012) reflexiona sobre la agrupación de estudiantes por capacidades, sugiriendo que las escuelas en España deberían ser capaces de establecer “carriles para vehículos rápidos” para los alumnos más talentosos, de manera similar a como existen vías separadas para los estudiantes que necesitan un enfoque más lento. En este contexto, se ponen en evidencia barreras, injusticias que experimenta este grupo de estudiantes, por la ausencia de propuestas de enriquecimiento y seguimiento avanzado, ya que se parte del mito y la suposición de que no requieren apoyo ni ayuda adicional para promocionar su pleno desarrollo (Pérez Tejera et al., 2017).

Para abordar esta problemática, la inclusión educativa no sólo se refiere a la participación de todos los estudiantes en el entorno escolar, sino que también debe ser entendida con la misma importancia en términos de asegurar un aprendizaje y rendimiento escolar de alta calidad y ajustado a las capacidades individuales de cada estudiante (Echeita, 2013).

López et al. (2010), al discutir los dilemas de los sistemas educativos, afirman que están sujetos a una doble y contradictoria exigencia:

Por un lado, deben ofrecer una educación común para todos los estudiantes, pero, al mismo tiempo, deben reconocer y ajustarse a las necesidades de aprendizaje individuales de los estudiantes. En esta tensión fundamental, los dilemas técnicos de estas decisiones interactúan de modo no siempre claro con dilemas de naturaleza ética. Determinadas formas de agrupar a los estudiantes, por ejemplo, pueden ser técnicamente más efectivas que otras, pero pueden conllevar discriminación y exclusión de algunos grupos (Dyson y Millward, 2000). Los dilemas representarían, por tanto, procesos complejos de decisión sobre opciones que tienen consecuencias favorables y desfavorables. (p. 156)

Al entender que la contribución más significativa de la educación escolar a la inclusión social es permitir que cada individuo alcance el máximo nivel de logro y cualificación

escolar posible, se reconoce que la identificación de talento puede ser un elemento que favorezca dicho logro. La identificación de talentos y la promoción de un ambiente inclusivo no son conceptos mutuamente excluyentes.

En este contexto, la identificación del profesor se convierte en una medida clave que garantiza la equidad y la justicia para aquellos estudiantes con AC. Sin embargo, investigaciones empíricas realizadas por Del Caño Sánchez (2001), Roa Bañuelos (2017) y Tourón (2006) demuestran que los profesores no son identificadores eficaces de estos estudiantes, y suponen que esta dificultad en la identificación está relacionada, al menos en parte, con la carencia de programas que aborden este contenido durante la formación inicial del profesorado.

En su análisis de los programas de Grado de Magisterio en Educación Infantil y Primaria, de Pedagogía y el Máster en el País Vasco, Roa Bañuelos (2017) no encontró ninguna mención explícita de asignaturas relacionadas específicamente con las AC. Sin embargo, identificó referencias indirectas en asignaturas centrales relacionadas con la diversidad. Este mismo patrón se observa en los programas de grado y máster donde se realiza esta investigación.

Barrenetxea-Mínguez y Martínez-Izaguirre (2020), García Barrera et al. (2021), Pérez et al. (2020) y Pérez Tejera et al. (2017) respaldan la importancia de la formación del profesorado en relación con las AC. Estos estudios señalan que la falta de comprensión sobre la naturaleza de las AC y las características de quienes las poseen, junto con la diversidad de conceptos y modelos existentes, ha llevado a la propagación de estereotipos, mitos y creencias erróneas entre los docentes.

Los autores coinciden en que el profesorado puede transmitir percepciones, actitudes y representaciones a los alumnos con facilidad, lo que resalta la necesidad de examinar constantemente la práctica educativa para identificar, prevenir y corregir estas ideas y prejuicios tanto en los propios profesores como en los estudiantes. Esto es crucial porque los prejuicios representan obstáculos significativos para la adecuada identificación de los estudiantes con AC en los centros escolares, lo que a su vez “puede derivar en acciones injustas e incrementar la falta de equidad entre los estudiantes” (García Barrera et al., 2021, p. 241).

Partiendo de estas premisas y como parte de una investigación más amplia sobre las altas capacidades en la región de Cantabria, el objetivo de este estudio es conocer las representaciones sociales acerca de las AC que prevalecen entre los estudiantes universitarios en formación para el profesorado en una universidad de esta región. Se reconoce que las personas con AC pueden enfrentarse a la estigmatización y los estereotipos sociales,

por lo que resulta fundamental conocer las informaciones, creencias, mitos y tradiciones que los futuros profesores utilizan con respecto a este tema.

## 1. La pertinencia de la teoría de las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales, planteada por Moscovici (2009) en la década de 1960, se presenta como un marco teórico y metodológico esencial para analizar críticamente el fenómeno de las AC. Al abordar la producción de conocimientos sociales, esta teoría se enfoca en analizar la construcción y transformación del conocimiento social, buscando aclarar la manera en que la acción y el pensamiento se entrelazan en la dinámica social.

La RS según de Arruda Reis y Bellini (2011), en su esencia, siempre implica la representación de algo (objeto, por ejemplo, altas capacidades) y de alguien (sujeto, por ejemplo, profesores en formación). Busca comprender cómo los individuos o grupos sociales construyen significados compartidos sobre objetos, eventos y fenómenos en lo cotidiano.

En su análisis, Moscovici (2009) introduce dos procesos que constituyen la génesis psicológica de las representaciones. El concepto de *ancoraje*, o anclaje, se refiere a la formación de una red de significados en torno al objeto, vinculándolo con valores y prácticas sociales. Esto implica afirmar que la representación siempre se construye sobre algo ya pensado, “de este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Jodelet, 1986, p. 473). De esta forma, los sentidos y la significación de cómo las personas se relacionan con personas con AC tienen una historia, una tradición y una filiación; no existen de manera aislada en el vacío. Por lo tanto, estos elementos ya establecidos y consolidados actúan como puntos de referencia para que los profesores, por ejemplo, generen nuevas ideas sobre el alumnado con AC.

Por otro lado, el concepto de “objetivación” se refiere al proceso mediante el cual la realidad es interpretada socialmente, es decir, la transformación de conceptos o ideas en esquemas o imágenes concretas que se convierten en supuestos reflejos de lo real (Moscovici, 2009). Significa conocer y comprender las ideas, esquemas e imágenes concretas que los universitarios forman respecto a las personas con AC. Al indagar estas representaciones conoceremos los sesgos existentes para poder abordar de manera más efectiva la formación de futuros docentes en una perspectiva inclusiva.

El enfoque estructural, también conocido como Teoría del Núcleo Central (TNC), propuesto por Abric (2001), desempeña un papel teórico fundamental que contribuirá a ampliar y enriquecer la presente discusión. Según el autor, toda RS se organiza en un



sistema sociocognitivo estructurado alrededor de un núcleo central, conformado por una serie de elementos que otorgan significado a dicha representación. Este enfoque estructural tiene como objetivo analizar las RS considerando que éstas constituyen sistemas organizados en torno a dos subsistemas distintos, pero interdependientes: un sistema central y un sistema periférico.

El núcleo central cumple una función generadora al crear y gestionar el significado de la representación, y una función organizadora al proporcionar unidad y estabilización. En este sentido, el núcleo central alberga dos funciones esenciales: la de dar sentido a la representación y a los demás elementos de la estructura periférica, y la de organizar la relación entre los diversos elementos que componen la representación, brindando estabilidad a los rasgos más destacados según el grupo (Abric, 2001). La existencia de este componente central determina cómo se representa el objeto y, a su vez, orienta el comportamiento de aquellos que están vinculados con la representación.

El estudio realizado por Sanchez et al. (2022) se enfoca en comprender las RS de la población adulta francesa con respecto a las personas con AC, y proporciona una valiosa perspectiva para ilustrar cómo la TNC se aplica para analizar y entender las RS en torno a las personas con AC en un contexto específico, en este caso, la sociedad francesa. Los resultados obtenidos revelaron diferencias significativas entre aquellas personas sin conocimientos previos sobre las AC y aquellos que contaban con información, como maestros de primaria, maestros de secundaria y psicólogos.

En el grupo sin conocimientos previos, la percepción central predominante de las personas con AC era su alta inteligencia. Este aspecto se destacaba como el núcleo central de la representación de este grupo, lo cual concuerda con una visión ampliamente conocida y difundida.

En contraste, aquellos que contaban con información previa, especialmente los maestros de primaria, maestros de secundaria y psicólogos, mostraban una representación más personalista del alumnado con AC. Esto implica que su percepción iba más allá de la mera inteligencia y se centraba en aspectos personales y contextuales relacionados con las AC. Se añadían significados periféricos que enriquecían la comprensión del fenómeno.

En conclusión, la aplicación de la teoría de las RS, según la perspectiva de Moscovici (2009), se revela como un instrumento valioso en los procesos de formación de conductas y en la orientación de las comunicaciones sociales. Este enfoque cumple dos funciones cruciales: en primer lugar, brinda conocimiento al posibilitar la comprensión y explicación de la realidad, y, en segundo lugar, desempeña un papel orientador al guiar los comportamientos y prácticas.

Conforme una persona o grupo adquiere mayor conocimiento sobre una realidad determinada, sus RS se vuelven más coherentes y se aproximan más a la realidad. En este contexto, la investigación llevada a cabo por Sanchez et al. (2022) sobre las RS de la población adulta francesa acerca de las personas con AC, ilustra la utilidad de estas teorías al abordar fenómenos específicos y proporcionar un marco teórico sólido para comprender y analizar las RS en un contexto particular.

## 2. Metodología

El enfoque teórico-metodológico parte desde un modelo mixto cuantitativo y cualitativo, que se basa en las RS de Moscovici (2009) y Jodelet (1986) para explorar la naturaleza profunda de la realidad social en relación con el constructo de las AC. La meta es entender los elementos más susceptibles de formar el núcleo central de estas representaciones.

Se utilizó el análisis prototípico, una técnica habitual para investigar la estructura de las RS. Esta técnica consiste en recopilar datos mediante la evocación libre de palabras (Wachelke & Wolter, 2011), una de las más utilizadas para explorar cómo se activan los términos cuando una persona piensa en un objeto. Según Peclý et al. (2009), la contribución del análisis prototípico se destaca especialmente en investigaciones aplicadas, las cuales se centran en comprender y diagnosticar temas sociales para instrumentalizar intervenciones profesionales.

Este análisis investiga la relación entre el objeto y las RS según dos criterios: el primero es la frecuencia de cada evocación, y el segundo es el orden medio de evocación, es decir, la posición media en la que se expresa de entre las distintas evocaciones. En este sentido, el análisis prototípico permite elaborar gráficos a partir de las frecuencias de las palabras evocadas y su orden medio de evocación (Natividade & Camargo, 2012). Habitualmente es utilizado para revelar resultados sobre características colectivas mediante la obtención de respuestas (generalmente 3 o 5) de una muestra a un estímulo inductor, generalmente verbal.

### 2.1 Participantes

- *Grupo de estudiantes del Grado de Educación (GG)*: participaron 78 estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Cantabria (24.3% varones y 75.7% mujeres; con una media de edad de 27 años). El 35% estudió en escuelas públicas. Sólo 21.7% tenía experiencia previa en el aula. Cuando se

les preguntó si conocían a alguien con AC, 43.5% dijo que sí. El 42.3% respondió poder identificar a un estudiante con AC y 56.4% se sintió incapaz de hacerlo.

- *Grupo de estudiantes del Máster en Formación del Profesorado en Secundaria (GM)*: participaron 111 estudiantes (43.2% varones y 56.7% mujeres; media de edad de 35 años). El 79.2% estudió en escuelas públicas. Sólo 26.1% tenía experiencia previa en el aula. Cuando se les preguntó si conocían a alguien con AC, 36.9% dijo que sí. Entre todos los estudiantes, 37.8% respondió poder identificar a un estudiante con AC, y 61.2% se sintió incapaz de hacerlo.

Con los dos grupos de estudiantes universitarios (GG y GM) se crearon otros dos grupos: uno de personas que conocen a alguien con AC y otro de personas que no conocen a nadie con AC, como se evidencia en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Descripción estadística de los participantes

Población		Total n= 189	Hombres n= 67 (35.4%)	Mujeres n= 123 (65.0%)	Edad (M=26.5)
Grupo Grado (GG)		78	19 (24.3%)	60 (76.9%)	18 - 36 (27)
Grupo Máster (GM)		111	48 (43.2%)	63 (56.7%)	21 - 49 (29)
GG+GM	Conocen AC	75	32 (42.6%)	43 (57.3%)	18 - 50 (24)
	No Conocen AC	114	32 (28.5%)	82 (71.4%)	18 - 46 (25)

## 2.2 Instrumento

En esta investigación se recopilaban datos sociodemográficos mediante un cuestionario semiestructurado. Además, se empleó la técnica de triaje jerarquizado sucesivo de palabras, en la cual se solicitó a los participantes que escribieran las tres primeras palabras que les vinieran a la mente al pensar en estudiantes con altas capacidades intelectuales. Esta técnica permitió identificar, por orden de importancia, las palabras asociadas, considerando la jerarquización de las ideas.

Se tomaron las precauciones necesarias para cumplir con los estándares éticos en la realización de la investigación, asegurando que se protegieran los derechos y el bien-

estar de los participantes de manera adecuada y responsable. Se recogieron los correspondientes consentimientos informados de los estudiantes que, voluntariamente, accedieron a participar y, en todo momento, se aseguró la confidencialidad y la seguridad en el tratamiento de los datos. El estudio cumple con los principios de la declaración de Helsinki y ha sido evaluado favorablemente por el Comité de Bioética de la Universidad de Cantabria.

### 2.3 Procedimiento

El procedimiento de análisis de las palabras evocadas por los grupos se realizó en los siguientes pasos:

1. *Recogida* de las palabras evocadas por los grupos y volcado de información en una hoja de cálculo de Excel.
2. *Agrupamiento* de las respuestas por: a) criterios semánticos, clasificándolas según un significado común (por ejemplo, Inteligente o inteligencia; creatividad o creativo), y b) palabras que comparten la misma raíz y clase, masculinas y femeninas, y en singular y plural (por ejemplo, especial, especiales, amigos, amigo).
3. *Procesamiento* de los datos con la ayuda del programa *openEvoc 1.0* (Sant'Anna, 2024), una herramienta en línea gratuita para recopilar, procesar, analizar y visualizar datos de investigación sobre representaciones sociales desde la perspectiva de la TNC de Abric (2001). Los datos se recolectaron según las instrucciones del programa, codificados en sus respectivos grupos. Se analizaron las evocaciones por su orden y frecuencia.
4. *Identificación de la diversidad del corpus léxico* por el número de palabras evocadas (PE), dividiéndolo por el número de palabras evocadas diferentes (PED).
5. *Determinación de puntos de corte* para las coordenadas de los cuadrantes. Para ello se utilizó el criterio de la mediana en los órdenes de evocación y, dado que había 3 respuestas por participante, el valor de corte fue 2 (punto de corte criterio del orden de evocación). En cuanto al criterio de frecuencia, se decidió incluir en los cuadrantes de alta frecuencia una proporción mínima de 30% de las evocaciones. En la frecuencia mínima se estipuló la cifra de 4 palabras evocadas por grupo. Las palabras que fueron evocadas sólo una vez fueron excluidas.
6. *Cálculo de las medias de las órdenes de evocación* (MOE). Para ello, se consideró cuántas veces y en qué posición se cita una determinada palabra, permitiendo clasificar los elementos periféricos y centrales.

7. *Construcción de las tablas de contingencias* con el programa *openEvoc 1.0*, que cruzan las frecuencias de evocaciones (carácter cuantitativo) con los órdenes de evocaciones (carácter cualitativo). Los resultados se presentan en forma de cuatro cuadrantes asociados a diferentes grados de centralidad de las palabras que contienen. En el primer cuadrante (++) las palabras se ordenaron considerando el NC como los elementos que fueron evocados más veces y en las primeras jerarquías. En el segundo cuadrante intermedio (+-), las palabras más veces repetidas, pero que estaban jerarquizadas en una posición mayor o igual al segundo lugar. En el tercer cuadrante intermedio (-+), con los elementos mencionados menos, pero que estaban jerarquizados en las primeras posiciones. Finalmente, en la periferia (--), los elementos mencionados son menos frecuentes y en orden de importancia entre el segundo y el tercer lugar (do Nascimento Melo & de Oliveira, 2017).
8. *Comparación entre las representaciones sociales de grupos*: estudiantes de grado vs estudiantes de máster, y estudiantes que conocían a alguien con AC vs estudiantes que no conocían a alguien con AC.

### 3. Resultados

Inicialmente, cada palabra evocada por los grupos se identificó y analizó por separado. Para cada grupo, fue descrito el número de palabras evocadas: grupo de grado ( $n = 234$ ); grupo de máster ( $n = 333$ ); grupo conoce alguien AC ( $n = 225$ ), y grupo no conoce alguien AC ( $n = 342$ ). El número de palabras evocadas diferentes (PED): grupo de grado ( $n = 74$ ); grupo de máster ( $n = 112$ ); grupo conoce alguien AC ( $n = 112$ ), y grupo no conoce alguien AC ( $n = 110$ ).

Mediante la operación de dividir el número de palabras diferentes evocadas por el número total de palabras evocadas, se obtuvo el indicador clásico de la diversidad de un corpus léxico (DIPE) (Moliner & LoMonaco, 2017). Encontramos que los universitarios de máster produjeron un corpus de palabras poco más diversificado (DIPE = 33%) que los estudiantes de grado (DIPE = 31%). Entre los estudiantes que conocen a personas con AC produjeron un corpus de palabras más diversificado (DIPE = 50%) que el grupo de personas que no conocen a personas con AC (DIPE = 32%).

Después construimos las tablas de contingencias utilizando los criterios de punto de corte para cada grupo. La Tabla 2 evidencia el cuadro representacional de estudiantes de grado y la Tabla 3 el cuadro representacional de estudiantes de máster.

**Tabla 2.** Cuadro representacional del grupo de estudiantes de grado

	OME < 2.23	OME >= 2.23
F>8	<b>1 cuadro - núcleo central ++</b> Inteligente, superdotado, listo	<b>2 cuadro + -</b>
F<8	<b>3 cuadro periférico - +</b> Creatividad, capacidad, buenas notas, coeficiente, rápido, interés, habilidad, genio, sobresaliente	<b>4 cuadro periférico - -</b> Asocial, facilidad, conocimiento, superioridad, estudio, aburrimiento, cualidad, ágiles

**Fuente:** Elaboración propia con los puntos de corte en programa openEvoc 1.0 (Sant'Anna, 2024).

**Tabla 3.** Cuadro representacional del grupo de estudiantes de máster

	OME < 3.7	OME >= 3.7
F>10	<b>1 cuadro - núcleo central ++</b> Inteligente, curioso, superdotado, creatividad, listo	<b>2 cuadro + -</b>
F<10	<b>3 cuadro periférico - +</b> Aburrimiento, rápido, capacidad, diferente, brillante, maduro, incomprendido, desarrollo, memoria, avanzado, resolutivo, sensibilidad, excelente, eficiencia, conocimiento, asocial, superioridad, inquietud, multidisciplinar, introvertido, especial, habilidad, preguntas	<b>4 cuadro periférico - -</b>

**Fuente:** Elaboración propia con los puntos de corte en el programa openEvoc 1.0 (Sant'Anna, 2024).

Estos resultados evidencian que las palabras en el primer cuadro como *inteligente*, *listo* y *superdotado*, se repiten en ambos grupos con una frecuencia alta y en un alto orden de evocación. Estas palabras representan la parte más importante de las RS; es decir, los valores y conocimientos que se comparten con claridad y cohesión entre los dos grupos investigados son el núcleo central de la representación. Estas tres evocaciones también son repetidas entre los grupos que conocen a alguien con AC y quienes no conocen a alguien.

La contribución de Abric (2001) a la teoría de RS incluye el concepto de “núcleo duro”, refiriéndose a los elementos centrales y fundamentales que constituyen el núcleo de esa representación. Al considerar un sistema jerárquico de organización de evocaciones, exis-

ten palabras que presentan una estabilidad mayor que otras; en nuestro caso, la palabra *inteligente* se erige como el núcleo duro de la RS de las AC.

La palabra *listo* es una expresión del lenguaje informal y de sentido común, que puede cambiar de sentido según el contexto, pudiendo referirse a inteligencia, astucia, rapidez o agilidad. En cuanto a *superdotado*, es un término que proviene de una corriente de la psicología de la década de los sesenta, donde la idea de un alto cociente intelectual era considerada el único determinante de las AC, y fortalece la creencia del innatismo intelectual.

Por otra parte, el grupo de máster añadió dos palabras al núcleo central: *curioso* y *creatividad*, que sugieren una mayor apropiación de conocimiento científico en el área educativa, por incorporar elementos que enriquecen la comprensión del fenómeno de manera multidimensional.

Las Tablas 2 y 3 evidencian la ausencia de palabras en el cuadro 2. El segundo cuadro refleja las palabras evocadas con alta frecuencia, pero en posiciones de evocación más bajas. En dicho cuadro no logramos identificar ninguna palabra en ninguno de los cuatro grupos. Esto podría interpretarse como una homogeneidad en las asociaciones, como el término *inteligente*, y una falta de diversidad en la forma en que se evocan los conceptos relacionados con AC, que serán revelados en los cuadros periféricos con palabras de menor orden de evocación. Interpretamos la falta de palabras como un fuerte consenso en relación con los elementos centrales de la RS. Las palabras del núcleo central son consideradas fundamentales y no se distribuyen en posiciones más bajas.

Otra diferencia que encontramos entre las dos tablas de los dos grupos se refiere a los cuadros periféricos 3 y 4. El desacuerdo entre los grupos de grado y máster en el tercer cuadro, donde estas palabras pueden interpretarse como elementos importantes, pero menos compartidos, se fundamenta en dos aspectos: la mayor diversidad de perspectivas en el grupo de máster y la ausencia de significados socioemocionales por parte de los estudiantes de grado en la representación. Son maneras distintas de comprender las AC que pueden influir en la manera de vivir y relacionarse con personas con esta condición.

Las concepciones de los estudiantes de grado se mantienen alrededor del núcleo duro, indicando la persistencia de la idea del cociente intelectual como factor determinante del fenómeno de las AC, sustentando una dimensión normativa estereotipada, como la idea del innatismo.

Las palabras *buenas notas*, *sobresaliente* y *genio* respaldan los resultados de una investigación realizada por García-Barrero (2021), quien identificó un estereotipo entre el

profesorado, el cual asociaba a estos alumnos con un rendimiento excepcional en todas las asignaturas escolares. Estas palabras no son utilizadas por el grupo de máster para caracterizar el alumnado con AC.

En contraste, el grupo de máster identificó palabras que tienen en cuenta las características socioemocionales del fenómeno. Por otro lado, estas características evidencian sentidos asociados al desarrollo socioemocional de las AC, que contribuyen a mantener y/o reforzar algunas falsas creencias, prejuicios y mitos acerca de estas personas. Palabras como *diferente*, *incomprendido*, *introvertido*, *inquietud* y *asocial* sugieren una concepción incorrecta de que las personas con AC tienen problemas de adaptación personal y social, como señalan Pérez et al. (2020).

Las palabras *brillante*, *excelente*, *superioridad* y *eficiencia* refuerzan el mito de que el rendimiento de estos estudiantes es siempre superior al de los demás, y por lo tanto no necesitan apoyo educativo especializado (Pérez Tejera et al., 2017).

Las palabras *rápido*, *maduro*, *desarrollo*, *memoria*, *avanzado*, *resolutivo*, *sensibilidad*, *multidisciplinar* y *preguntas* fueron utilizadas únicamente por el grupo de estudiantes de máster. Esto revela una mayor heterogeneidad con relación al concepto, en comparación con el grupo de grado, ya que estas palabras se repitieron, y en el análisis se descartaron las palabras con una sola evocación.

La diferencia entre los grupos que conocían y no conocían a alguien con AC radica en la mayor cantidad de términos utilizados por aquellos que conocían a alguien con AC. Ambos grupos, sin embargo, señalan características socioemocionales asociadas al fenómeno. La palabra *sensibilidad* es mencionada en el grupo de aquellos que conocen a alguien con AC, lo que podría estar influenciado por la experiencia personal y el conocimiento cercano de individuos con AC.

El cuarto cuadro incluye palabras con baja frecuencia y en posiciones de evocación más bajas. Estas palabras son periféricas y tienen menos importancia en la RS. Las diferencias entre los estudiantes de grado y de máster residen en que los de grado introducen palabras de orden socioemocional y los de máster no evidencian ninguna palabra. La ausencia de palabras en el cuadro periférico puede sugerir dos cosas: podría indicar que no hay una diversidad significativa de términos menos centrales, o que la diversidad existente no alcanza el umbral establecido para su inclusión en ese cuadro.



#### 4. Discusión

Los resultados subrayan la existencia de coherencia y unanimidad entre los cuatro grupos investigados. Para ellos, *inteligente*, *listo* y *superdotación* representan la identidad del colectivo, constituyendo la esencia formada por la memoria colectiva. Estas son las palabras que caracterizan el núcleo central de la RS de las AC entre los universitarios investigados. Constituye la base común, consensuada y compartida colectivamente de las representaciones, definiendo la homogeneidad del grupo social.

En este sentido, la palabra *inteligente* y su variante *inteligencia* son los elementos sólidos y estables de la representación de las altas capacidades, reflejando la esencia compartida y a menudo inmutable de la perspectiva colectiva sobre el tema. Esto se observa por el elevado número de veces que fue evocado, lo que resultó en una frecuencia superior a la media (Pereira de Sá, 1996). Son estables, coherentes y resistentes al cambio, asegurando así la continuidad y permanencia de la representación.

La palabra *inteligente* en las RS de los universitarios investigados cumple una función crucial al generar el significado básico de la AC y determinar la organización global de todos sus elementos. Esto explica por qué las palabras *listo* y *superdotado* comparten el mismo núcleo central, ya que sus significados están relacionados con características o comportamientos que evocan la capacidad intelectual.

Además, palabras como *genio*, *brillante*, *excelente*, *sobresaliente* y *superioridad*, ubicadas en los cuadros periféricos, refuerzan el sentido estereotipado de las RS en una dimensión en la que las altas capacidades se interpretan exclusivamente como sinónimo de alto cociente intelectual y de naturaleza innata.

Dai y Chen (2013) argumentan que las investigaciones contemporáneas sobre la inteligencia humana presentan una noción más plural y contextual del fenómeno. Además, señalan que las concepciones actuales sobre las AC han evolucionado para alinearse con estos avances, introduciendo elementos contextuales y personales en su comprensión.

Renzulli (2005), por ejemplo, propone su modelo de los tres anillos para identificar a personas con AC, que considera una combinación entre el cociente intelectual, la creatividad, el área de interés y el entorno como elementos constitutivos. Este enfoque más amplio y holístico reconoce la importancia de factores adicionales, más allá del simple cociente intelectual, para comprender y evaluar las AC.

Es importante aclarar que las palabras como elementos socioemocionales de los universitarios investigados, solamente se situaron en el sistema periférico que representa una parte distinta de la RS. En él se acomodan conceptos, percepciones y valores que el indi-

viduo admite revisar, negociar, se permite la integración de las experiencias e historias individuales, soporta la heterogeneidad del grupo y las contradicciones. En este sentido, factores externos como los medios de comunicación, la cultura popular, la formación profesional y las influencias sociales pueden introducir nuevos elementos periféricos en las representaciones de AC.

Estas influencias externas pueden modelar y diversificar las formas en que las personas perciben las AC y asocian elementos al fenómeno, dado que es un proceso evolutivo y sensible al contexto inmediato.

Estos resultados sirven como una alerta para la revisión y actualización en los cursos de formación de profesores. Indican la importancia de considerar y abordar tanto las percepciones comunes como los conocimientos académicos en la preparación de los docentes, destacando la necesidad de una formación continua que refleje las perspectivas actuales y enriquezca la comprensión de las AC.

Las palabras que remiten a los mitos y las falsas creencias están situadas en los cuadros periféricos que suponen la flexibilidad y posibilidad de cambio. Entre los mitos, estereotipos y falsas creencias presentes en la percepción colectiva del grupo investigado, destaca la creencia en el innatismo de las AC, presentándola como un rasgo estable equiparado a una alta inteligencia. Este enfoque contrasta con las concepciones actuales que reconocen el papel del desarrollo en las AC, cuestionando la idea de que éstas sean inherentemente fijas. Además, se identifica un estereotipo que asocia a los alumnos con AC a un rendimiento excepcional en todas las asignaturas escolares. Persiste el estereotipo de que el rendimiento de estos estudiantes siempre supera al de los demás, sugiriendo que no requieren apoyo educativo especializado. Por último, se encuentra la concepción errónea de que las personas con AC experimentan dificultades en su adaptación personal y social.

## Conclusión

Esta investigación parte de la premisa de que el profesorado en formación puede presentar creencias que reflejan los mitos sociales que rodean los problemas relacionados con la educación de alumnado con AC. Moscovici (2009) propone que la finalidad de todas las representaciones es tornar familiar algo no familiar. Para él, los universos consensuales son universos familiares en los cuales las personas quieren permanecer, ya que no hay conflicto.

En este universo, todo lo que se dice o hace confirma las creencias y las interpretaciones adquiridas. En este contexto, la elección de la teoría de las RS para abordar estas

cuestiones se justifica por su capacidad para explorar cómo se construyen y comparten las percepciones, mitos y estereotipos sobre las AC, y cómo arraigan y persisten en el imaginario colectivo.

A través del análisis prototípico de las RS se identificaron patrones y heterogeneidades en las creencias de los futuros docentes, destacando la importancia de una formación académica de calidad que aborde la construcción de representaciones más informadas, y la necesidad de abordar los estereotipos presentes en la educación de alumnado con AC para la construcción de entornos educativos inclusivos y equitativos que fomenten y aprovechen el potencial de estos individuos.

Renzulli (2021) incentiva la mejora en la fundamentación epistemológica y conceptual en este campo de investigación. No con la intención de alejarlo completamente de los vestigios del sentido común que lo atraviesan, sino más bien con el objetivo de identificar sus alcances y limitaciones.

Dado el carácter exploratorio de la investigación, es importante destacar que no se pretende abordar exhaustivamente el significado completo de la estructura de la RS del fenómeno. Al utilizar solo una técnica que implica el uso de palabras jerarquizadas, ésta no abarca completamente la comprensión del fenómeno como un todo. Existe la limitación de no emplear otros instrumentos o entrevistas que podrían profundizar en las razones detrás de las elecciones y proporcionar una visión más completa del fenómeno.

Si bien el artículo sólo señala algunas direcciones acerca del mantenimiento de mitos y falsas creencias, son necesarios otros caminos a seguir en relación con la formación continua de la comunidad educativa acerca de la temática. Se destacan: a) la comprensión de los problemas de definición, teorías e identificación del alumnado con AC; b) el reconocimiento de las diferencias en el aprendizaje, los logros de desarrollo y las características cognitivas/afectivas de los estudiantes de AC, incluidos aquellos de diversos orígenes, identificando sus necesidades académicas y socioemocionales relacionadas; c) la discusión sobre las contradicciones entre los enfoques de intervención consensuados y basados en evidencia, que pueden obstaculizar la creación de entornos educativos inclusivos y equitativos que permitan desarrollar y aprovechar plenamente el potencial de estos individuos.

Por todo ello, una formación de calidad de la comunidad educativa es la principal forma de aportar reflexiones y referencias que se traduzcan en nuevas representaciones que permitan una mejora de las prácticas inclusivas.

## Lista de referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Coyoacán.
- Barrenetxea-Mínguez, L., & Martínez-Izaguirre, M. (2020). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas. Revista Científico Pedagógica*, 1(49), 1-19. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/42/62>
- Bergold, S., Hastall, M. R., & Steinmayr, R. (2021). Do Mass Media Shape Stereotypes About Intellectually Gifted Individuals? Two Experiments on Stigmatization Effects From Biased Newspaper Reports. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 75-94. <https://doi.org/10.1177/0016986220969393>
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168. <https://doi.org/10.1177/0016986213490020>
- de Arruda Reis, S. L., & Bellini, M. (2011). Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 33(2), 149-159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307325341003>
- Del Caño Sánchez, M. (2001). Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 135-146. [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11544/formaci%C3%B3n\\_inicial\\_profesorado\\_atencion\\_diversidad.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11544/formaci%C3%B3n_inicial_profesorado_atencion_diversidad.pdf)
- do Nascimento Melo, E. S., & de Oliveira, K. M. (2017). Representações sociais e identidade docente: um estudo de caso na formação de professores em ciências sociais da UFRN. *Perspectiva*, 35(1), 49-72. <http://doi.org/10.5007/2175-795X.2017V35N1P49>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2497>
- García Barrera, A., Monge López, C., & Gómez Hernández, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 239-251. <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>

- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Paidós.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>
- Moliner, P., & Lo Monaco, G. (2017). *Méthodes d'association verbale pour les sciences humaines et sociales*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (2009). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (6ª ed). Vozes.
- Natividade, J. C., & Camargo, B. V. (2012). Elementos da representação social da AIDS agrupados em dimensões: uma técnica estrutural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(2), 193-195. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000200007>
- Pecly, R., Gurrieri, C., & Sorribas, E. (2009). Empirical illustration of the hierarchical organization of social thought: a domino effect? *Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 1-11. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28411918001>
- Pereira de Sá, C. (1996). Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em Psicologia*, 4(3), 19-33. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1996000300002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002&lng=pt&tlng=pt)
- Pérez, J., Borges, Á., & Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talincrea: Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4(1), 40-51. [https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/03\\_06/06\\_Conocimientos.pdf](https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/03_06/06_Conocimientos.pdf)
- Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarría, L., & Borges, Á. (2020). Examining the most and least changeable elements of the social representation of giftedness. *Sustainability*, 12(13), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su12135361>
- Pfeiffer, S. I. (2012). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Routledge.
- Prieto, M. D., & Bermejo, M. R. (1996). Investigación y Educación del Superdotado en el año 2000. En J. González, J. Escoriza, R. González & A. Barca (Eds.), *Psicología de la Instrucción. Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar* (pp. 139-170). EUB.
- Renzulli, J. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. En R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2a ed.) (pp. 246-279). Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>
- Renzulli, J. S. (2021). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. En J. Renzulli & M. Res, *Reflections on gifted*

- education* (pp. 55-90). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003237693>
- Roa Bañuelos, M. M. (2017). *Las Altas Capacidades Intelectuales en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco: Creencias, valores y actitudes de docentes y estudiantes de educación* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. Euskal Herriko Unibertsitatea. <https://addi.ehu.es/handle/10810/25695>
- 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>
- Sant'Anna, H. C. (2012). openEvoc: Um programa de apoio à pesquisa em representações sociais. En L. Avelar, M. Ciscon-Evangelista, M. Nardi, A. Nascimento & P. Neto (Orgs.), *Psicologia Social: desafios contemporâneos* (pp. 94-103). GM Gráfica e Editora.
- Sastre-Riba, S. (2020). Moduladores de la expresión de la alta capacidad intelectual. *Medicina (Buenos Aires)*, 80(2), 53-57. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0025-76802020000200012&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802020000200012&lng=es&tlng=es)
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., & Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(2), 17-32. <http://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. En L. Almeida, E. P. Oliveira & A. S. Melo (Eds.), *Alunos Sobredotados. Contributos Para a Sua Identificação e Apoio* (pp. 1-13). ANEIS.
- Tourón, J. F. (2004). De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. En C. Jiménez (Coord.), *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad* (pp. 367-400). Pearson Educación.
- Tourón, J. F. (2012). El agrupamiento por capacidad en el caso de los alumnos más capaces. En M. Castro (Coord.), *Elogio a la pedagogía científica: un "liber amicorum" para Arturo de la Orden Hoz* (pp. 187-230). Grafididma.
- Tourón, J. F. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Wachelke, J., & Wolter, R. (2011). Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 27(4), 521-526. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017>