

**MAPEO DE LA IDENTIFICACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES
INTELLECTUALES POR GÉNERO EN ESPAÑA**

**MAPPING THE IDENTIFICATION OF INTELLECTUAL GIFTEDNESS BY
GENDER IN SPAIN**

Ricardo Quintero Rodríguez*, **Samuel Gutiérrez Jiménez****, y **África Borges del Rosal*****

*Universidad de La Laguna (ULL), San Cristóbal de La Laguna – España.
Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología.

**Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Tlaquepaque
– México. Departamento de Economía, Administración y Mercadología.

***Universidad de La Laguna (ULL), San Cristóbal de La Laguna – Canarias –
España. Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología.

Correo de correspondencia: ricardo.quintero.15@ull.edu.es

Mapeo de la identificación de las altas capacidades intelectuales por género en España

Resumen

El alumnado con altas capacidades intelectuales precisa de una detección e identificación previa a fin de cubrir sus necesidades educativas. Sin embargo, y pese a que no existen diferencias de género en inteligencia, la identificación femenina es inferior que la de varones. El objetivo de la presente investigación es presentar un mapa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales por género en España, diferenciando tanto entre comunidades autónomas, como entre niveles educativos. El estudio presenta una metodología descriptiva. Se muestran los datos de las estadísticas del curso 2019-20 aportadas por el Ministerio de Educación de España. Los datos se transformaron gráficamente en mapas temáticos, empleando los estadísticos y una cartografía de España, utilizando el programa SIG Manifold 8. Se presentan 4 mapas temáticos que reflejan la proporción de niñas y adolescentes identificadas para el curso 2019-20, diferenciando comunidad autónoma y nivel educativo. La identificación del alumnado en España se encuentra aún por debajo de valores teóricos. Dándose una menor identificación femenina. La carencia de criterios diagnósticos comunes en el territorio nacional influye en su identificación. A causa de la falta de identificación, las alumnas más capaces tienen más dificultades para recibir la respuesta educativa que precisan.

Palabras clave: *altas capacidades intelectuales, detección, identificación, mapa, alumnado.*

Mapping the identification of intellectual giftedness by gender in Spain

Gifted students require prior detection and identification to meet their educational needs. However, even though that there are no gender differences in intelligence, female identification is lower than that of males. The aim of this research is to present a map of identification of gifted students by gender in Spain, differentiating both between autonomous communities and between educational levels. The study presents a descriptive methodology. Data from the statistics of the 2019-20 academic year provided by the Spanish Ministry of Education are shown. The data were graphically transformed into thematic maps, using the statistics and a cartography of Spain, using the GIS Manifold 8 program. Four thematic maps are presented that reflect the proportion of girls and adolescents identified for the 2019-20 academic year, differentiating autonomous community and educational level. The identification of students in Spain is still below theoretical values. There is less female identification. The lack of common diagnostic criteria in the national territory influences their identification. Due to the lack of identification, the most capable female students have more difficulties to receive the educational response they need.

Key words: *high intellectual abilities, detection, identification, map, students.*

La inteligencia ha sido uno de los constructos más investigados en la literatura científica, habiéndose estudiado de forma constante a lo largo del tiempo (Colom y Pueyo, 1999; Simonton, 2009). Uno de los aspectos que más interés ha suscitado ha sido el estudio de las diferencias entre sexos (Nisbet et al., 2012), realizándose numerosas investigaciones para comprender las diferencias neuroanatómicas entre ambos. Aunque sí se han observado diferencias en la anatomía del cerebro según el sexo (Ruigrok et al., 2014), esto no supone un mayor o menor nivel de inteligencia para ninguno (Dunst, 2014; Petersen, 2013).

En lo que respecta a las capacidades cognitivas, algunos autores sí encuentran diferencias entre hombres y mujeres, en las que destacan los varones en matemáticas (Ceci et al., 2009; Ferriman et al., 2009) y en habilidad espacial (Keith et al., 2007; Yoon y Mann, 2017), mientras que las mujeres sobresalen en habilidad verbal (Lynn et al., 2011) y en velocidad de procesamiento (Keith et al., 2007). Sin embargo, otros investigadores argumentan que las diferencias mencionadas anteriormente pueden ser explicadas por factores culturales (Ardila et al., 2011) y de socialización, más que a una diferencia fisiológica o cognitiva (Halpern y LaMay, 2000; Young, 2011). Por otro lado, algunos estudios muestran resultados contradictorios y no encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres en habilidades matemáticas (Ardila et al., 2011; Hyde et al., 2008) o verbales (Hyde, 2014, 2016). Finalmente, en cuanto al nivel

de inteligencia general, en los últimos años las investigaciones han proporcionado suficiente evidencia como para descartar la existencia de diferencias (Dolan et al., 2006; Dunst et al., 2014; Van der Sluis et al., 2006, 2007).

Otra manera de estudiar la inteligencia es poniendo el foco sobre el alumnado con altas capacidades. A pesar de que no existe una definición unívoca del concepto, puesto que el modelo teórico subyacente influye en su detección e identificación (Quintero et al., 2021; Tourón, 2020). En la extensa literatura especializada existente, se han observado algunos rasgos que aparecen con frecuencia en este alumnado (Reis y Sullivan, 2009) como son, entre otros, una gran facilidad de aprendizaje (Cross y Coleman, 2005; Vaivre-Douret, 2011), mayor capacidad en la resolución de problemas complejos (Rogers, 1986; Sastre-Riba, 2008), alta curiosidad y gran memoria (García-Cepero et al., 2012).

Estas características hacen indiscutible la necesidad de desarrollar para este alumnado, una respuesta educativa específica, que permita apoyar sus potencialidades (Comes et al., 2009; Rodríguez-Naveiras et al., 2015). No obstante, el punto de partida para desarrollar estos programas especiales son la detección e identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales. Se habla de detección en referencia al proceso que permite detectar las conductas y/o rasgos que hacen sospechar de una capacidad superior en el individuo. Dicho proceso

puede ser informado, tanto de manera informal, señalándose así, la presencia de altas capacidades por parte de su entorno familiar y/o el profesorado, como a través de un proceso formal, realizado a través de cuestionarios cumplimentados por dichos agentes (Valadez-Sierra et al., 2020). La identificación, por otro lado, se refiere al diagnóstico psicológico o psicoeducativo que se realiza a través de pruebas específicas y que confirma esa suposición de capacidad superior (Quintero et al., 2021).

Gracias a la Ley General de Educación de 1970, en España se reconoce la necesidad de una respuesta educativa específica para el alumnado con altas capacidades intelectuales, y desde las comunidades autónomas se dan una serie de directrices, mediante su propia legislación, para la identificación de este alumnado (Quintero, 2021). Sin embargo, pese a esto, la identificación del presente alumnado está muy lejos de alcanzar el 10% de la población, que los expertos estiman que puede corresponder a la presencia de altas capacidades (Hernández-Torrano y Gutiérrez-Sánchez, 2014).

El problema es aún más acuciante en el caso de las niñas. En esta línea, son el profesorado o las familias, quienes se encargan de detectar las conductas o rasgos que sugieren una capacidad superior en los estudiantes (Valadez-Sierra et al., 2015). Los estudios de Bianco et al. (2011) y Endepohls-Ulpe y Ruf (2005) evidencian la menor nominación de niñas y adolescentes por parte del profesorado, posiblemente a

causa de mitos y estereotipos, tanto respecto al constructo (Pérez et al., 2020; Valadez-Sierra et al., 2017) como de género (Hyde, 2005; Jones y Myhill, 2004). Por su parte, los progenitores, en este sentido son más eficaces detectando las altas capacidades en sus hijos e hijas (Hodge y Kemp, 2006).

Esta falta de identificación implica que aquellas alumnas que queden sin identificar no puedan acceder a los programas específicos que ofrecen la respuesta educativa que necesitan (Gómez et al., 2021; Hontangas y de la Puente, 2010; Petersen, 2013). Esto les puede conllevar serios problemas, entre ellos, un bajo rendimiento académico, que viene definido como un rendimiento académico inferior a lo que se espera en función de su capacidad (Gallagher, 1991; Hoover, 2005) también podría aparecer la falta de motivación (Clance e Imes, 1978; Obrergriesser y Stoeger, 2015) exacerbando aún más esta situación y aumentando las probabilidades de que se de fracaso escolar (García-Barrera y de la Flor, 2016; Gómez y Mir, 2011).

Este fenómeno, desafortunadamente, es un fenómeno recurrente en este alumnado, no obstante, es particularmente preocupante en el caso de las chicas, debido a los escasos porcentajes de identificación. Esto puede provocar, además de una disminución de su autoestima y autoconcepto (Preckel et al., 2008), llevarlos a tener menores aspiraciones académicas (Goñi et al., 2012; Moritz et al., 2009).

Las niñas y adolescentes con altas

capacidades intelectuales son consideradas un colectivo de riesgo (Comité Económico Social Europeo, 2013), y teniendo en cuenta la gran importancia que supone tanto una correcta como temprana detección, así como, su consecuente identificación, poder ofrecer a estas alumnas una respuesta educativa adecuada (Gómez-Madrid et al., 2021), se establece como objetivo del presente estudio, presentar un mapa de identificación del estudiantado con altas capacidades intelectuales por género en España, diferenciando entre comunidades autónomas y niveles educativos.

MÉTODO

El presente estudio ha seguido una metodología descriptiva, con un enfoque documental. Esta metodología se enfoca en recopilar y analizar de manera detallada las fuentes documentales, informes técnicos, y otros materiales de especial relevancia para el tema de investigación, todo ello, con el objetivo de describir el fenómeno o evento que se está estudiando (Guevara et al., 2020). Para incorporar los datos en los mapas temáticos, se han consultado las estadísticas correspondientes al curso 2019-2020 aportadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, tomando en consideración, por un lado, los datos relativos del Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General (no universitarias) (<https://cutt.ly/MPRqfz0>) y, por otro lado, los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo correspondientes al curso 2019-2020, concretamente, del estudiantado con altas

capacidades intelectuales diagnosticado (<https://cutt.ly/PTOdG0c>). Los estadísticos fueron transformados en porcentajes.

Una vez recopilados y transformados los datos, se procedió a preparar los mapas temáticos. El procedimiento utilizado para la construcción de los mapas, se presenta a continuación. En primer lugar, se procedió a la descarga de la cartografía de España (<https://cutt.ly/BPENM8A>).

Posteriormente, la cartografía se importó a un software de cartografía, concretamente, SIG Manifold versión 8 (<http://www.manifold.net/>). A continuación, se importaron los estadísticos de identificación del estudiantado con altas capacidades en España, por comunidad autónoma y género. Seguidamente, se relacionó la cartografía y los estadísticos, generándose diversos mapas temáticos. Se ha identificado por colores la proporción de alumnas con altas capacidades intelectuales permitiéndose visualizar de forma clara y sencilla su distribución en el territorio nacional, detectándose posibles desigualdades en su identificación y atención educativa. Por último, se exportaron los mapas temáticos a formato de imagen.

Se presentan cuatro mapas temáticos. Uno de ellos, refleja la proporción de niñas y adolescentes identificadas con altas capacidades intelectuales en el sistema educativo, tanto en enseñanzas de régimen público como privado, independientemente del nivel educativo. Por otra parte, se presenta la

proporción de identificación de alumnas con altas capacidades intelectuales en tres niveles educativos específicos: Educación Primaria (formada por 6 años escolares de 6 a 11 años de edad); Educación Secundaria Obligatoria (formada por 4 años escolares de 12 a 15 años de edad); Bachillerato (formada por 2 años escolares de 16 a 17 años de edad).

RESULTADOS

Con el propósito de estudiar las diferencias porcentuales de diagnósticos

por comunidades autónomas, se obtuvieron de la web del Ministerio de Educación y Formación Profesional, los datos del alumnado con altas capacidades intelectuales y alumnado matriculado, con carácter general. Se presentan los estadísticos en la Tabla 1. El porcentaje de diagnosticados para el total del territorio es de un 0,47 %, indudablemente muy por debajo del 10 % de identificación del alumnado con altas capacidades que han señalado los expertos en el presente campo de estudio (Hernández-Torrano y Gutiérrez-Sánchez, 2014).

Tabla 1

Total de alumnado de enseñanzas no universitarias por comunidades autónomas y número de estudiantes con diagnóstico de altas capacidades. Curso 2019-2020

Comunidad Autónoma	Total	AACC	% Identificado
Total	8.286.603	39.173	0,473 %
Región de Murcia	298.468	3.182	1,066 %
Principado de Asturias	136.877	1.423	1,040 %
Andalucía	1.614.926	15.664	0,970 %
Islas Baleares	192.202	1.717	0,893 %
La Rioja	55.827	433	0,776 %
Canarias	346.409	2.406	0,695 %
Galicia	404.999	2.291	0,566 %
Comunidad Foral de Navarra	117.279	593	0,506 %
Castilla y León	346.952	1.028	0,296 %
Extremadura	175.217	479	0,273 %
Comunidad de Madrid	1.228.491	3.254	0,265 %

Castilla-La Mancha	364.072	851	0,234 %
Cataluña	1.387.680	3.177	0,229 %
País Vasco	377.098	860	0,228 %
Cantabria	94.457	194	0,205 %
Comunidad Valenciana	882.710	1.436	0,163 %
Ceuta	20.440	26	0,127 %
Aragón	220.937	145	0,066 %
Melilla	21.562	14	0,065 %

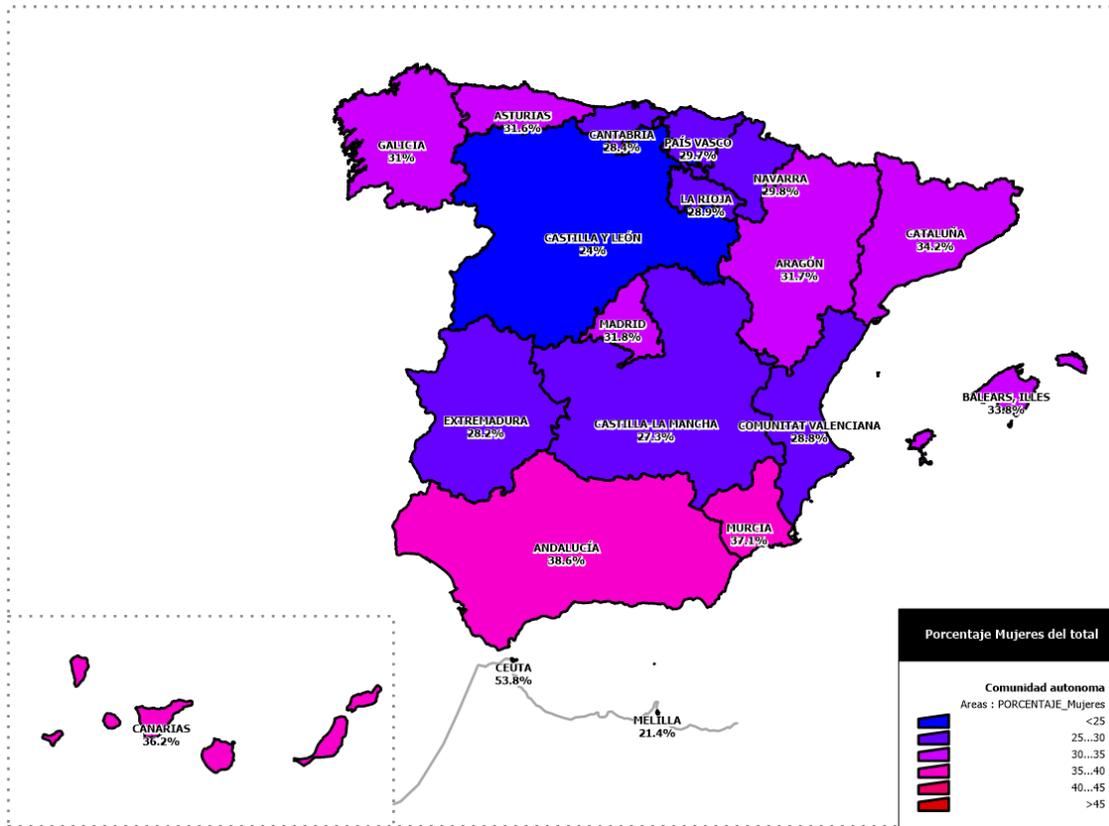
Es preciso señalar que, el mayor número de casos diagnosticados y el porcentaje de identificación difiere entre las comunidades autónomas. Es decir, si bien Andalucía cuenta con el mayor número de diagnósticos (15.664) con un porcentaje de identificación (0,97 %), la Región de Murcia cuenta con el mayor porcentaje de identificación (1,07 %), reportando un número significativamente menor de diagnósticos (3.182). En este sentido, cabe destacar que las comunidades autónomas con un mayor porcentaje de identificación de alumnado con altas capacidades intelectuales son, respectivamente: (1) Región de Murcia; (2) Principado de Asturias; (3) Andalucía; (4) Islas Baleares; (5) La Rioja; (6) Canarias (véase Tabla 1).

Con el objetivo de realizar un análisis gráfico, se obtuvo un mapa general, diferenciando entre géneros, así como entre Comunidades Autónomas. De igual manera, se presentan tres mapas temáticos que, además, toman en consideración los siguientes niveles educativos: (1) Educación Primaria; (2) Educación

Secundaria Obligatoria (ESO); (3) Bachillerato. En la Figura 1 se presenta el mapa que representa el porcentaje de identificación de las alumnas más capaces en España.

Figura 1

Identificación de las alumnas con altas capacidades intelectuales en España. Curso 2019-2020.



Cabe destacar que el porcentaje a nivel nacional de alumnas identificadas es del 34,38%. No obstante, la imagen de los mapas difiere tras analizar los porcentajes de identificación, según niveles educativos, equilibrándose en la medida en la que el nivel educativo es mayor.

comunidad autónoma con mayor proporción de alumnas identificadas es Andalucía, seguida de Murcia, Canarias, Cataluña y las Islas Baleares (véase Tabla 2).

Como se puede observar en la leyenda, el color rojo supone un mayor porcentaje de mujeres identificadas, siendo menores en los tonos sucesivos, hasta alcanzar el azul para las comunidades autónomas con menor diagnóstico. La

Tabla 2

Identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en España. Curso 2019-2020.

Comunidad Autónoma	Alumnado matriculado (Ambos sexos)	Alumnado diagnosticado (Ambos sexos)	% Alumnado identificado (Ambos sexos)	Alumnado diagnosticado (Mujeres)	% Alumnas identificadas
Total	8.286.603	39.173	0,473 %	13.664	34,88 %
Andalucía	1.614.926	15.664	0,970 %	6.046	38,60 %
Región de Murcia	298.468	3.182	1,066 %	1.182	37,15 %
Canarias	346.409	2.406	0,695 %	871	36,20 %
Cataluña	1.387.680	3.177	0,229 %	1.087	34,21 %
Islas Baleares	192.202	1.717	0,893 %	581	33,84 %
Comunidad de Madrid	1.228.491	3.254	0,265 %	1.034	31,78 %
Aragón	220.937	145	0,066 %	46	31,72 %
Principado de Asturias	136.877	1.423	1,040 %	449	31,55 %
Galicia	404.999	2.291	0,566 %	711	31,03 %
Comunidad Foral de Navarra	117.279	593	0,506 %	177	29,85 %
País Vasco	377.098	860	0,228 %	255	29,65 %
La Rioja	55.827	433	0,776 %	125	28,87 %
Comunidad Valenciana	882.710	1.436	0,163 %	414	28,83 %
Cantabria	94.457	194	0,205 %	55	28,35 %
Extremadura	175.217	479	0,273 %	135	28,18 %
Castilla-La Mancha	364.072	851	0,234 %	232	27,26 %

Castilla y León	346.952	1.028	0,296 %	247	24,03 %
Ceuta	20.440	26	0,127 %	14	53,85 %
Melilla	21.562	14	0,065 %	3	21,43 %

Un aspecto de especial relevancia a estudiar es, si dichos porcentajes varían en función del nivel educativo del alumnado. Atendiendo a ello, se presentan los mapas

de Primaria, ESO y Bachillerato. Además, se presentan las cifras de identificación en los distintos niveles educativos (véase Tabla 3).

Tabla 3

Identificación de las altas capacidades intelectuales en España. Primaria, Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato. Curso 2019-2020.

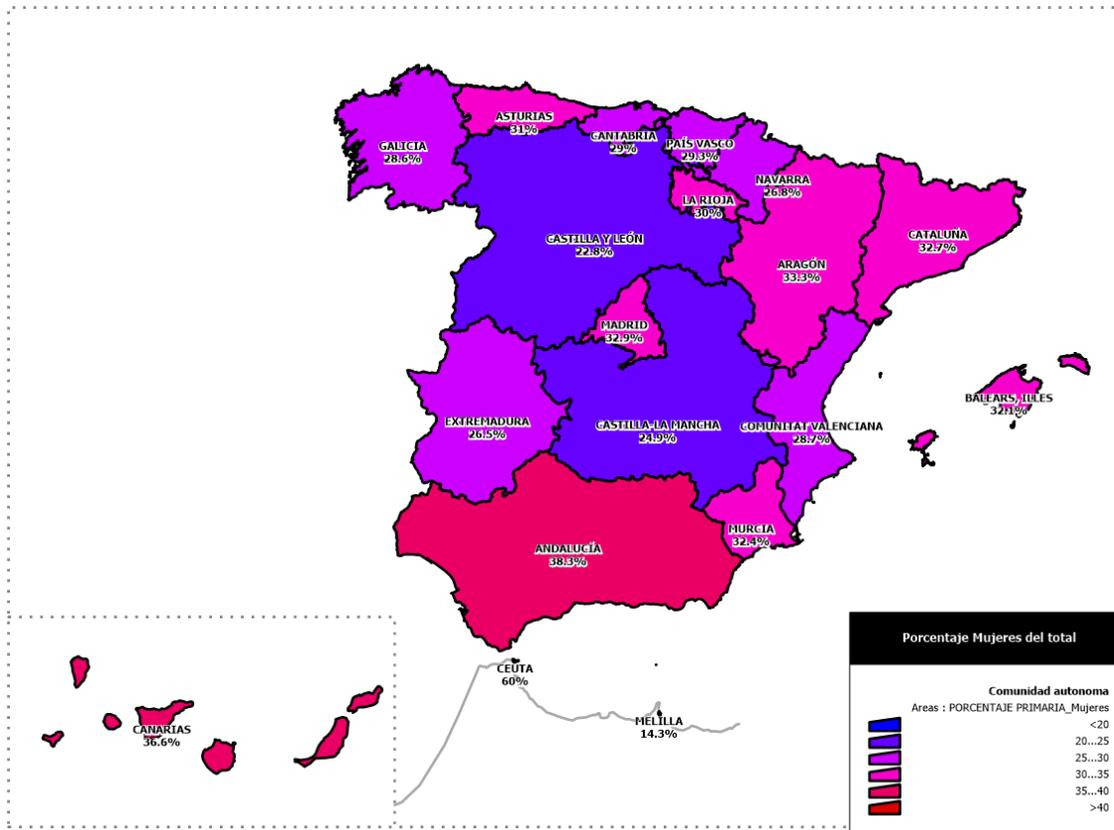
Comunidad Autónoma	Ambos sexos				Mujeres			
	Total	Primaria	ESO	Bachillerato	Total	Primaria	ESO	Bachillerato
España	39.173	18.031	15.913	4584	13.664	6.059	5.694	1.765
Región de Murcia	3.182	417	1.783	864	1.182	135	668	349
Principado de Asturias	1.423	674	536	171	449	209	172	59
Andalucía	15.664	6.958	6.477	1.930	6.046	2.666	2.551	776
Islas Baleares	1.717	865	658	163	581	278	228	66
La Rioja	433	200	186	40	125	60	52	11
Canarias	2.406	1.093	972	330	871	400	342	125
Galicia	2.291	1.242	834	176	711	355	285	62
Comunidad Foral de Navarra	593	284	244	57	177	76	82	19
Castilla y León	1.028	558	403	60	247	127	100	19

Extremadura	479	234	189	41	135	62	57	8
Comunidad de Madrid	3254	1.651	1.271	316	1.034	543	381	103
Castilla-La Mancha	851	526	284	21	232	131	87	7
Cataluña	3.177	1.295	1.566	308	1.087	423	534	126
País Vasco	860	423	345	72	255	124	104	24
Cantabria	194	93	77	20	55	27	20	8
Comunidad Valenciana	1.436	1.415	21	0	414	406	8	0
Ceuta	26	15	9	2	14	9	5	0
Aragón	145	81	52	12	46	27	17	2
Melilla	14	7	6	1	3	1	1	1

En la figura 2 se presenta el mapa del porcentaje de diagnóstico de las alumnas con altas capacidades para Primaria. En lo que respecta al porcentaje de alumnas identificadas con altas capacidades en Primaria, supone un 33,60 %. Las comunidades autónomas con porcentajes mayores de identificación son Andalucía (2666) y Canarias (400). Al contrario, las comunidades autónomas con porcentajes inferiores de identificación son Castilla y León (127) y Castilla-La Mancha (131).

Figura 2

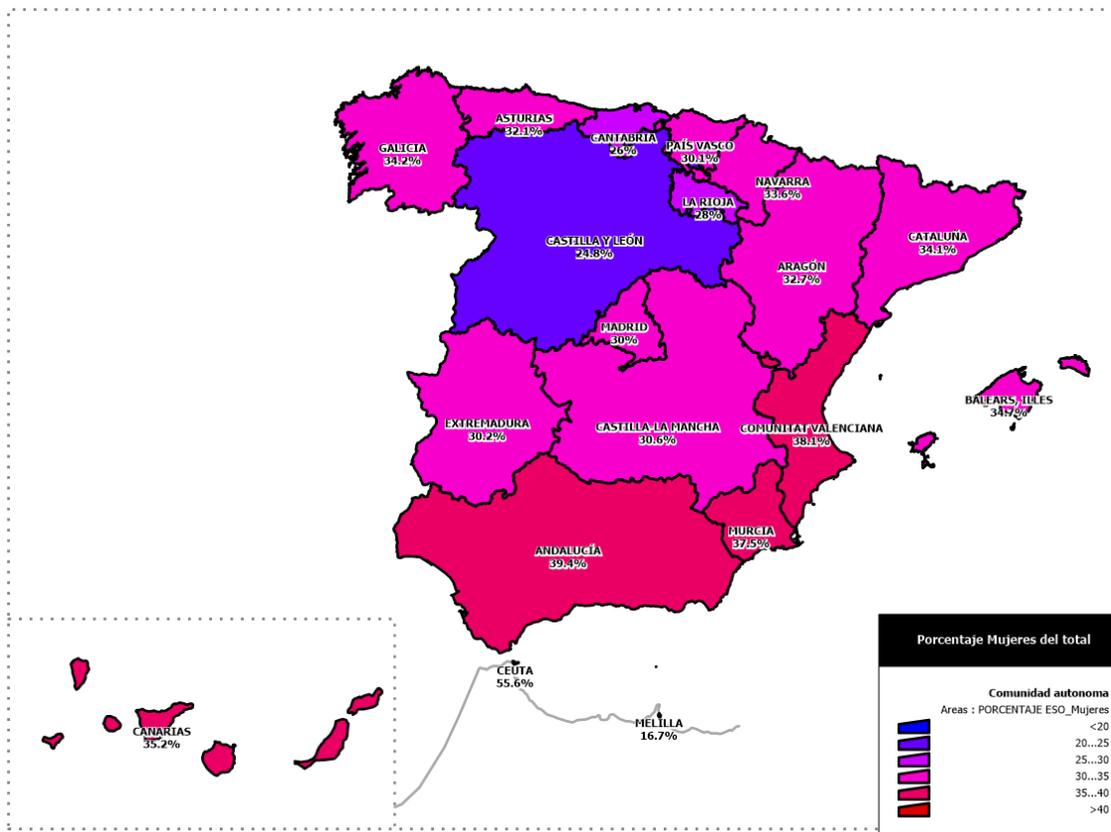
Identificación de las alumnas con altas capacidades intelectuales en Primaria. Curso 2019-2020.



En lo que respecta a Educación Secundaria Obligatoria (ESO, estudios de enseñanza secundaria), las comunidades autónomas más destacadas en identificación de alumnas con altas capacidades intelectuales son Andalucía (2.551), Región de Murcia (668) y Canarias (342). La distribución por comunidades autónomas se muestra en la figura 3. Por otro lado, las comunidades autónomas con porcentajes menos equilibrados son Castilla y León (100), Cantabria (20) y La Rioja (52).

Figura 3

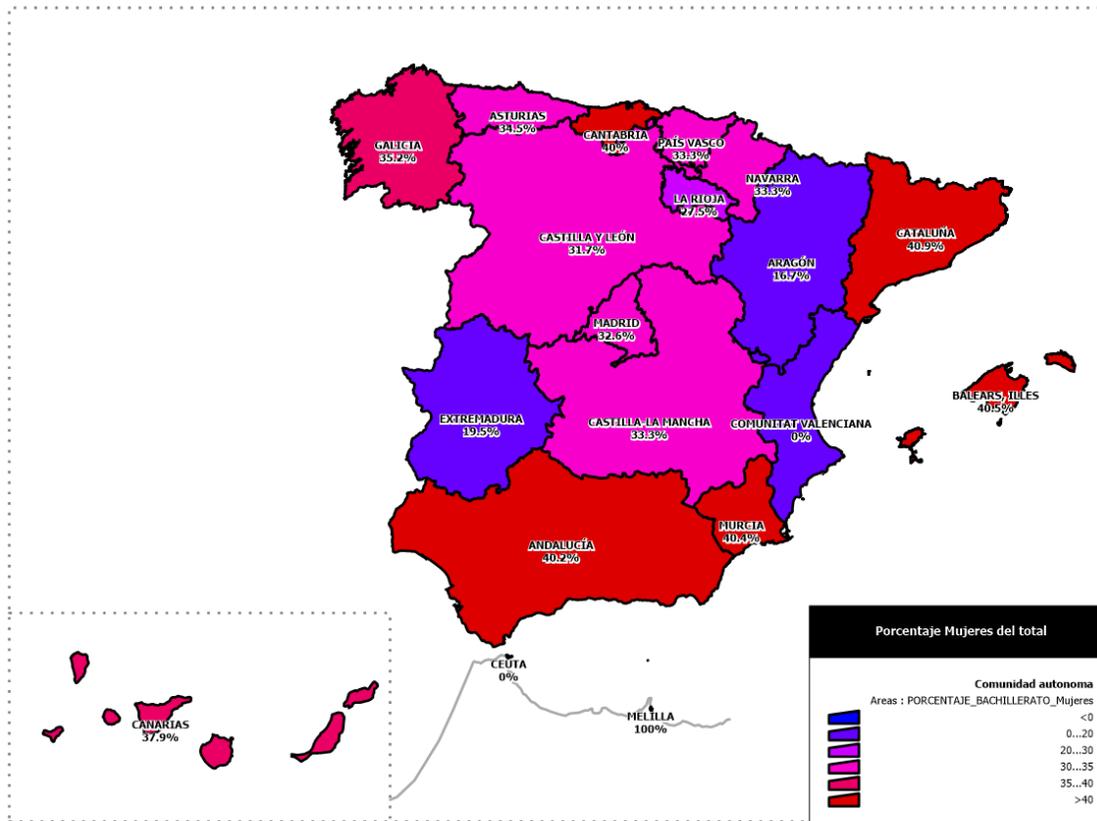
Identificación las alumnas con altas capacidades intelectuales en Secundaria. Curso 2019-2020.



Por último, se presentan los datos correspondientes a la identificación en Bachillerato en la figura 4. Las comunidades autónomas con mayor porcentaje de identificación de alumnas con altas capacidades intelectuales en la presente etapa educativa son Cataluña (126), Islas Baleares (66) y Murcia (349). Es reseñable que la Comunidad Valenciana no presenta datos de identificación en Altas Capacidades para el alumnado de Bachillerato.

Figura 4

Identificación las alumnas con altas capacidades intelectuales en Bachillerato. Curso 2019-2020.



DISCUSIÓN

A la luz de los resultados planteados, lo primero que cabe destacar es que el porcentaje de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en España sigue muy por debajo de los porcentajes que manejan los expertos, que sitúan a las altas capacidades intelectuales en torno al 10% de la población (Hernández-Torrano y Gutiérrez-Sánchez, 2014).

En segundo lugar, estos resultados

ponen de manifiesto que, además, la identificación de las alumnas con altas capacidades está tremendamente descompensada, rondando el 35% en comparación a sus compañeros masculinos. Dada la ausencia de diferencias entre géneros a nivel cognitivo, es preciso buscar qué causa esta diferencia (Dolan et al., 2006; Dunst et al., 2014; Van der Sluis et al., 2006, 2007). En ocasiones, el mismo proceso de identificación, que pasa por una detección previa de progenitores y docentes, está llevando a un sesgo importante. Las niñas se detectan menos,

luego se identifican menos también.

A pesar de que la legislación a nivel nacional reconoce las necesidades educativas de este alumnado, cada comunidad autónoma cuenta con su propia legislación (Quintero, 2021) esto puede llegar a influir en la identificación de estos y estas estudiantes, lo que puede verse reflejado en los resultados de este estudio, donde se observa que el número de alumnos identificados difiere entre comunidades autónomas. Esto mismo sucede con la identificación de las alumnas con altas capacidades intelectuales, habiendo algunas comunidades que destacan en la identificación de las niñas y adolescentes. Por tanto, resulta importante que se dé la relevancia que precisa la identificación, de tal manera que sea un procedimiento más consistente y que se valore la importancia de dar respuesta educativa adecuada al alumnado con altas capacidades.

Sin lugar a duda, el alumnado con altas capacidades intelectuales tiene una serie de necesidades específicas, las cuales, sin una correcta intervención podrían dar lugar a un rendimiento inferior del esperado (Gallagher, 1991; Hoover, 2005), falta de motivación (Clance y Imes, 1978; Obregriesser y Stoeger, 2015) y un incremento de las posibilidades de fracaso escolar (García-Barrera y de la Flor, 2016; Gómez y Mir, 2011). El alumnado con altas capacidades, como se ha dicho, está lejos de ser adecuadamente identificado, lo que dificulta que puedan recibir la respuesta educativa que precisan. Si a ello se suma que las niñas aún se identifican en menor

porcentaje, tendrá, además de las repercusiones mencionadas de autoestima y autoconcepto (Prickel et al., 2008), así como menores aspiraciones educativas (Goñi et al., 2012; Moritz et al., 2009).

La falta de identificación de este alumnado supone un problema de gran importancia, especialmente en el caso de las niñas, ya que los expertos señalan que la temprana identificación es fundamental para la correcta atención de necesidades (Aretxaga, 2013). En el caso de las niñas, la intervención resulta incluso más crítica, pues ellas necesitan más apoyo para el correcto desarrollo de su potencial (Fox y Turner, 1981).

Respecto a la identificación por nivel educativo, cabe destacar que el número de alumnos identificados en el nivel superior, concretamente en Bachillerato, es menor en todas las comunidades autónomas. Sin embargo, el porcentaje de alumnas adolescentes identificadas en este nivel es mayor que en los niveles educativos inferiores. Teniendo en cuenta que la detección generalmente se realiza en Primaria, se puede inferir que el proceso pasa por alto a un gran número de alumnas que quedan sin identificar. A pesar de que finalmente han sido identificadas, durante años sus necesidades no han sido cubiertas lo que podría tener consecuencias negativas en su desarrollo.

Una limitación de la presente investigación está relacionada con las posibilidades de generalización de los resultados a otros países, dadas las diferencias contextuales y legislativas. No

obstante, la metodología utilizada permite la realización de inferencias de naturaleza estadística y la presentación de mapas temáticos de la identificación de las alumnas con altas capacidades intelectuales en España. Sería enriquecedor hacer un estudio en profundidad, analizando las variables contextuales y educativas de cada Comunidad Autónoma, que pueda arrojar luz sobre las mejores prácticas en materia de identificación.

Queda en evidencia que las menos identificadas y las más desatendidas son las niñas con altas capacidades, por lo que es fundamental que se hagan estudios que permitan esclarecer las razones que llevan a

una menor identificación de las niñas y jóvenes. Dado que los procesos previos de detección recaen en la familia y el profesorado, es importante indagar los estereotipos que visualizan más a los varones, en detrimento de sus compañeras. Debido a que las tareas de detección e identificación son generalmente realizadas por el profesorado, es necesaria la eliminación de estereotipos relacionados tanto con las altas capacidades como con el género a través de la formación del profesorado con el fin de prevenir los sesgos en dichos procesos. Una formación tanto en altas capacidades como en perspectiva de género parece imprescindible para solucionar esta problemática.

REFERENCIAS

- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., e Inozemtseva, O. (2011). Gender differences in cognitive development. *Developmental psychology*, 47(4), 984. <https://doi.org/10.1037/a0023819>
- Aretxaga, L. (2013). Orientaciones educativas: alumnado con altas capacidades. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. <https://cutt.ly/cGRhd7H>
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., y Leech, N. (2011) Gifted Girls: Gender Bias in Gifted Referrals, *Roepers Review*, 33(3), 170-181. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580500>
- Ceci, S. J., Williams, W. M. y Barnett, S. M. (2009). Women's underrepresentation in science: Sociocultural and biological considerations. *Psychological Bulletin*, 135, 218-261. <https://doi.org/10.1037/a0014412>. PMID: 19254079.
- Clance, P.R., y Imes, S.A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy*, 15, 241-247. <https://doi.org/10.1037/h0086006>
- Colom, R., y Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*, 11(3), 453-476. <http://www.psicothema.com/pdf/301.pdf>
- Comes, G., Díaz, E. M., Luque, A. y Ortega-Tudela, J. M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela abierta*, 12, 9-31. https://www.researchgate.net/publication/46246750_Analisis_de_la_legislacion_espanola_sobre_la_educacion_del_alumnado_con_altas_capacidades
- Comité Económico y Social Europeo (2013). *Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea*. Dictamen de la sección Especializada de Empleo Bruselas, Comité económico y Social Europeo. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:076:0001:0007:ES:PDF>
- Cross, T. L., y L. J. Coleman. (2005). School-based conception of giftedness, en R.J. Stenberg y J.E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 52-63). Cambridge University Press.
- Dolan, C. V., Colom, R., Abad, F. J., Wicherts, J. M., Hessen, D. J., y Van der Sluis, S. (2006). Multi-group covariance and mean structure modeling of the relationship between WAIS-III common factors and sex and

- educational attainment in Spain. *Intelligence*, 34, 193–210.
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.09.003>
- Dunst, B., Benedek, M., Jauk, E. y Neubauer, A. C. (2014). Sex differences in the IQ-White matter microstructure relationship: A DTI study. *Brain Cognition*, 91, 71-78.
<https://doi.org/10.1016/j.bandc.2014.08.006>
- Endepohls-Ulpe, M. y Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16, 219–228.
<https://doi.org/10.1080/13598130600618140>
- Ferriman, K., Lubinski, D. y Benbow, C. P. (2009). Work preferences, life values, and personal views of top math/science graduate students and the profoundly gifted: Developmental changes and gender differences during emerging adulthood and parenthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 517–532.
<https://doi.org/10.1037/a0016030>
- Fox, L. H. y Turner, L. D. (1981). Gifted and creative females in the middle school years. *American Middle School Education*, 4(1), 17-23.
- Gallagher, J. J. (1991). Personal Patterns of Underachievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(3), 221–233.
<https://doi.org/10.1177/016235329101400304>
- García-Barrera, A. y de la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos*, 42 (2), 129-149.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>.
- García-Cepero, M. C., Proestakis, A. N., Lillo-Olivares, A., Muñoz, E. M., López-Valladares, C., y Guzmán-Garay, M. I. (2012). Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1327-1340.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64725418026>
- Gómez, M. T. y Mir, V. (2012). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Narcea.
- Gómez-Madrid, M., Borges, A. y Aperribai, L. (2021). Participación femenina en programas de intervención para altas capacidades intelectuales. *Talincrea*, 7(14), 59-70.
http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/07_14/09_participacion.pdf
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A. y Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, 40 (1), 39-50.
https://www.researchgate.net/publication/277273820_El_autoconcepto_per-

sonal Diferencias asociadas a la
edad y al sexo

- Guevara-Alban, G. P., Verdesoto-Arguello, A. E., y Castro-Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Halpern, D. F. y LaMay, M. L. The Smarter Sex: A Critical Review of Sex Differences in Intelligence. *Educational Psychology Review*, 12, 229–246 (2000). <https://doi.org/10.1023/A:1009027516424>
- Hernández-Torrano, D. y Gutiérrez-Sánchez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad Intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261>
- Hodge, K. A. y Kemp, C. R. (2006). Recognition of Giftedness in the Early Years of School: Perspectives of Teachers, Parents, and Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (2), 164–204. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-259>
- Hontangas, N. A., y de la Puente, J. L. B. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, 4, 13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744577013>
- Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted Underachievement: Oxymoron or Educational Enigma? *Gifted Child Today*, 28(2), 46–49. <https://doi.org/10.4219/gct-2005-171>
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581>
- Hyde, J. S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 373–398. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115057>
- Hyde, J. S. (2016). Sex and cognition: Gender and cognitive functions. *Current Opinion in Neurobiology*, 38, 53-56. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2016.02.007>
- Hyde, J. S., Lindberg, S. M., Linn, N. C., Ellis, A. y Williams, C. (2008). Gender similarities characterize math performance. *Science*, 321, 494-495. <https://doi.org/10.1126/science.1160364>
- Jones, S. y Myhill, D. (2004). 'Troublesome boys' and 'compliant girls': Gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25, 547-561. <https://doi.org/10.1080/0142569042000252044>
- Keith, T. Z., Reynolds, M. R., Patel, P. G. y Ridley, J. P. (2007). Sex

- differences in latent cognitive abilities ages 6 to 59: Evidence from the Woodcock-Johnson III tests of cognitive abilities. *Intelligence*, 36(6), 502-525.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2007.11.001>
- Moritz, K. C., Rudasill, K. M., Capper, M. R., Foust, R. C., Callahan, C. M. y Albaugh, S. B. (2009). Grade and Gender Differences in Gifted Students' Self-Concepts. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 340-367.
<https://doi.org/10.4219/jeg-2009-862>
- Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F., y Turkheimer, E. (2012). Intelligence: new findings and theoretical developments. *The American psychologist*, 67(2), 130-159.
<https://doi.org/10.1037/a0026699>
- Obergriesser, S. y Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention, *High Ability Studies*, 26(1), 167-190.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1043003>
- Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarría, L. y Borges, A. (2020). Examining the most and least Changeable elements of the social representation of giftedness. *Sustainability*, 12(13), 53-61.
<https://doi.org/10.3390/su12135361>
- Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38(2013), 342-348.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.002>
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R. y Kleine, M. (2008). Gender Differences in Gifted and Average-Ability Students: Comparing Girls' and Boys' Achievement, Self-Concept, Interest, and Motivation in Mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 146-159.
<https://doi.org/10.1177/0016986208315834>
- Quintero, R. (25, enero, 2021). *Identificación en España*. Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación.
<https://gtisd.net/identificacion-espana/>
- Quintero, R., Gutiérrez, S., y Borges, A. (2021). Mapeo de la identificación del talento y las altas capacidades intelectuales en España. *AMazônica*, XXVI (2), 151-168.
<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/9040/6519>
- Quintero, R., Aguirre, T., y Borges, A. (2021). Altas capacidades e cognição social. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 25(esp.4), 2045-2065.
<https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.4.15939>
- Reis, S. M. y Sullivan, E. (2009).

- Characteristics of gifted learners. Consistently varied; refreshingly diverse”, en F.A. Karnes y S. M. Bean (eds.), *Methods and Materials for Teaching the Gifted* (3era ed.), (pp. 3-35). Prufrock Press Inc.
- Rodríguez-Naveiras, E., Díaz, M., Rodríguez-Dorta, M., Borges, A. y Valadez, M.D. (2015). *Programa integral para altas capacidades “Descubriéndonos”: una guía práctica de aplicación*. Manual Moderno.
- Rogers, K.B. (1986). Do the gifted think and learn differently? A review of recent research and its implications for instruction. *Journal for the education of the Gifted*, 10, 17-39. <https://doi.org/10.1177/016235328601000103>
- Ruigrok, A. N., Salimi-Khorshidi, G., Lai, M. C., Baron-Cohen, S., Lombardo, M. V., Tait, R. J., y Suckling, J. (2014). A meta-analysis of sex differences in human brain structure. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 39(100), 34–50. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.12.004>
- Simonton, D. (2009). The “Other IQ”: Historiometric Assessments of Intelligence and Related Constructs. *Review of General Psychology*, 13(4), 315-326. <https://doi.org/10.1037/a0017141>
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Valadez-Sierra, M. D., Betancourt-Morejón, J., Borges-del Rosal, A., y Ortiz-Coronel, G. E. (2020). La detección de altas capacidades por parte de los progenitores, ¿es exacta su apreciación?. *Acción Psicológica*, 17(1), 117-132. <https://doi.org/10.5944/ap.17.1.27411>
- Valadez-Sierra, M. D., Borges, A., Zambrano-Guzmán, R. y Flores-Bravo, J. F. (2017). El papel que juega el profesorado de aula y de apoyo en la identificación del alumnado con aptitudes sobresalientes en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 42, 47-56. https://www.researchgate.net/publication/319851989_El_papel_que_juega_el_profesorado_de_aula_y_de_apoyo_en_la_identificacion_del_alumnado_con_aptitudes_sobresalientes_en_Mexico
- Valadez-Sierra, M. D., Galán-Leyte, M. G., Borges, A., López-Aymes, G., Avalos-Rincón, A. y Zambrano-Guzmán, R. (2015). Identificación e intervención a niños con aptitudes sobresalientes desde el discurso de profesores de primaria del estado de Guanajuato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 34, 35-42. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/34/34_Valadez.pdf
- Van der Sluis, S., Derom, C. A., Thiery, E., Bartels, M., Polderman, T. J. C.,

- Verhulst, F. C., Jacobs, N., van Gestel, S., de Geus, E. J. C., Dolan, C. V., Boomsma, D. I. y Posthuma, D. (2007). Sex differences on the WISC-R in Belgium and The Netherlands. *Intelligence*, 36 (1), 48-67.
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2007.01.003>
- Van der Sluis, S., Posthuma, D., Dolan, C. V., de Geus, E. J. C., Colom, R. y Boomsma, D. I. (2006). Sex differences on the DutchWAISIII. *Intelligence*, 34, 273–289.
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.08.002>
- Yoon, S. Y. y Mann, E. L. (2017). Exploring the Spatial Ability of Undergraduate Students: Association with gender, STEM majors, and gifted program membership. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 313-323.
<https://doi.org/10.1177/0016986217722614>
- Young, J. (2011). *Brain Storm: The flaws in the science of sex differences*. Harvard University Press.