

**PARTICIPACIÓN FEMENINA EN PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA
ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES****PARTICIPATION OF GIRLS IN INTERVENTION PROGRAMS FOR HIGH ABILITIES**

Marina Gómez Madrid*, África Borges del Rosal* y Leire Aperribai Unamuno**

*Universidad de La Laguna

**Universidad del País Vasco UPV/EHU

Resumen

En el campo de las altas capacidades se encuentra la necesidad de prestar especial atención a las necesidades de las chicas adolescentes con altas capacidades, pues estas difieren de las de los chicos. Históricamente, la identificación de estas jóvenes ha sido inferior a la de los chicos. Se desconoce la razón de este hecho, pero a pesar de que la literatura demuestra que no existen diferencias entre hombres y mujeres en el nivel de inteligencia, es posible que la causa sea la falsa creencia de que las mujeres son inferiores intelectualmente. Debido a esto, la participación de las chicas en los programas de intervención para alumnado con altas capacidades es considerablemente menor a la de los chicos. El presente estudio busca conocer el número de chicas y chicos participantes de los programas de intervención en España, México, Portugal y Brasil pertenecientes a la red internacional REINEVA. Los resultados han sido los esperados y se comprueba que la participación de las chicas es significativamente inferior a la de los chicos en la mayoría de los países, lo que indica la necesidad de conocer las causas de esta disparidad y la consecuente mejora en la tarea de identificación.

Palabras Clave: *Altas Capacidades, mujeres, intervención, programa, identificación.*

Abstract

In the field of high abilities, there is a need to pay special attention to the needs of girls with high abilities, since these differ from those of boys. Historically, the identification of these young women has been lower than that of the boys. The reason for this fact is unknown, but despite the fact that the literature shows that there are no differences between men and women in intelligence, it is possible that the cause is the false belief that women are intellectually inferior. Due to this, the participation of girls in intervention programs for gifted students is considerably lower than that of boys. The present study aims to know the number of girls and boys participating in the intervention programs in Spain, Mexico, Portugal, and Brazil belonging to the international REINEVA network. The results are as expected and it is found that the participation of girls is significantly lower than that of boys in almost all countries, which indicates the need to know the causes of this disparity and the consequent improvement in the identification task.

Keywords: *High Abilities, women, intervention, program, identification.*

Las diferencias entre hombres y mujeres en inteligencia ha sido un área de interés para los investigadores desde hace décadas. Se han conducido gran cantidad de estudios con la finalidad de determinar las capacidades intelectuales. Estos en ocasiones han demostrado la existencia de diferencias en algunas habilidades cognitivas. Por una parte, los hombres destacan en habilidad espacial (Keith et al., 2007; Yoon y Mann, 2017) y en matemáticas (Ceci et al., 2009; Ferriman et al., 2009), mientras que las mujeres lo hacen en la habilidad verbal general (Lynn et al., 2011) y en velocidad de procesamiento (Keith et al., 2007). Sin embargo, otros estudios muestran resultados discordantes a los mencionados anteriormente y señalan que no existen diferencias entre hombres y mujeres en matemáticas (Ardila et al., 2011; Hyde et al., 2008) y en el factor verbal (Hyde, 2014, 2016). Además, en cuanto a inteligencia general se refiere, en los últimos años las investigaciones han ofrecido suficiente evidencia como para descartar la existencia de tales diferencias (Dolan et al., 2006; Van der Sluis et al., 2006, 2007). Así lo constata el estudio de Dunst et al. (2014), en el que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en los resultados de una serie de pruebas que medían el cociente intelectual (CI). De esta forma, las diferencias en habilidades cognitivas que aparecen en gran medida a partir de la pubertad (Weiss, 2003) se atribuyen a factores culturales (Ardila et al., 2011) y a los efectos de la socialización, más que a una diferencia fisiológica o cognitiva (Halpern, 2000).

A pesar de que, como se ha visto, el nivel de inteligencia no difiere entre hombres

y mujeres, la identificación de mujeres con altas capacidades es significativamente menor que la de los varones (Domínguez, 2002). La literatura indica que los chicos tienen más probabilidades de ser identificados (Lubinski et al., 2006; Preckel et al., 2008). Los datos estadísticos aportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) señalan claramente que el número de chicas identificadas en España es mucho menor. Estos datos, referidos al curso 2018-2019, señalan que, entre el alumnado identificado con altas capacidades matriculado en estudios no universitarios, solo el 35% eran mujeres. Puesto que las diferencias de inteligencia entre sexos son prácticamente inexistentes, este porcentaje no debería ser tan bajo, por lo que debe haber diversos sesgos que impidan la identificación de las mujeres con altas capacidades.

El motivo principal de una identificación dispar parece emanar de las estrategias empleadas para la detección de las altas capacidades intelectuales. Bianco et al. (2011) dieron a profesorado de educación primaria y secundaria dos perfiles idénticos de alumnos, para chicos y para chicas, tendiendo el profesorado a nominar más a los chicos. También tienen mayor probabilidad de ser identificados los chicos cuando se utilizan como criterio la puntuación de Cociente Intelectual (CI) y las pruebas estandarizadas o de rendimiento (Petersen, 2013), mientras que cuando se trata de la detección por medio de las notas escolares (rendimiento), son las chicas las que tienen más posibilidades de ser detectadas, ya que estas suelen tener mejores notas en primaria (Corbett et al., 2008).

El alumnado de altas capacidades tiene una serie de necesidades educativas

específicas. Por este motivo, surgen programas específicos para cubrirlas (Rodríguez-Naveiras et al., 2015), tanto a nivel intra como extraescolar (Comes et al., 2009; Elices et al., 2013), trabajándose tanto aspectos cognitivos como socioafectivos (Rodríguez-Naveiras et al., 2015).

Esta respuesta educativa especializada ha demostrado tener un efecto positivo en la trayectoria académica de los estudiantes. Se ha observado que los alumnos que participan en estos programas obtuvieron títulos de doctorado más de 50 veces las expectativas de tasa base (Lubinski et al., 2001).

Debido a la menor detección e identificación de las chicas, su participación en programas de altas capacidades es también

menor (Bianco et al., 2011; Crombie et al., 1992; Petersen, 2013) y, en consecuencia, no reciben la respuesta educativa que necesitan, impidiendo así el desarrollo integral de estas jóvenes (Hontangas y de la Puente, 2010).

Evidentemente, si la identificación es menor en el sexo femenino, también habrá menos niñas y chicas en los programas específicos de intervención para altas capacidades. Eso se pone de manifiesto en la literatura especializada, tomando en cuenta la información aportada en diversos países, resulta de interés comprobar si la respuesta educativa ofrecida por los miembros de REINEVA presenta diferencias y así saber si es necesaria la mejora de la respuesta dada por estos programas.

Tabla 1

Participación de chicas en investigaciones de programas de otros países.

Investigación	País	% Chicas
Barnett y Giheany (1995)	Irlanda	47,4
Frost (2008)	Reino Unido	44
Hornstra et al. (2017)	Países Bajos	35,4
Oh et al. (2015)	Perú	45,1
Swiatek y Lupkauski-Soplik (2003)	Estados Unidos	46

La falta de una respuesta educativa apropiada para estas niñas y chicas implica varios inconvenientes, ya que la carencia de una estimulación cognitiva adecuada puede provocarles estrés y resultar en la pérdida de potencial (Mate, 2004). Además, cuando no se interviene con el alumnado de altas capacidades, uno de los principales problemas a los que se enfrentan es la falta de motivación (Obergrösser y Stoeger, 2015), que puede derivar en un bajo rendimiento académico y

un aumento en las probabilidades de fracaso escolar (García-Barrera y de la Flor, 2016; Gómez y Mir, 2011). Esto es especialmente preocupante en las chicas, pues a esto se le suma la disminución del autoconcepto al llegar a la adolescencia (Goñi et al., 2012; Moritz et al., 2009), lo que les lleva a tener menores aspiraciones académicas y no optar por carreras STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) debido, en parte también, a conformarse con los roles

de género establecidos que implican que este tipo de carreras sean tradicionalmente más cursadas por hombres que por mujeres (Kerr y Multon., 2015).

Considerando la importancia que tiene para los chicos y las chicas con alta capacidad intelectual el participar en los programas de intervención específicos, y viendo la mediana presencia de las chicas en los programas de países del Norte de Europa y América, y del Oeste de América del Sur, sería importante considerar si esta tendencia se repite en otros países del Sur de Europa y América donde predominan las culturas y lenguas latinas. Para ello, se presenta como marco incomparable la red internacional de profesionales especializados en el estudio de las altas capacidades REINEVA, que se formó en el año 2011, con el objetivo de integrar un grupo de especialistas interesados en el estudio sobre altas capacidades intelectuales y superdotación (Reineva, 2021). En el marco de REINEVA se encuentran integrados miembros que desarrollan programas de intervención con alumnado con altas capacidades en varios países, tanto europeos como americanos, con cuya colaboración se contó para la realización de este estudio. Así pues, el objetivo de esta investigación ha sido estudiar el número de chicos y chicas participantes en programas activos de la red para constatar si en estos programas también aparece la brecha entre sexos.

Método

Diseño

En este estudio se utilizó un método de encuesta con un diseño transversal, ya que la información fue recolectada sistemáticamente a través de encuestas.

Participantes

La muestra del estudio está constituida por un total de 2.612 chicos y chicas participantes de 24 ediciones en 13 programas de altas capacidades impartidos en cuatro países europeos (España y Portugal) y Latinoamericanos (Brasil y México) de los y las miembros de REINEVA., en ediciones desde el 2017 hasta 2021. Los y las participantes pertenecen a distintas etapas educativas que van desde infantil hasta el nivel universitario.

Entre los programas informantes se encuentra PEDAIS (Programa de Enriquecimiento en Dominio, Intereses y Socialización) en Portugal, puesto en marcha por la Asociación Nacional para el Estudio e Intervención de la Sobredotación (ANEIS) Su objetivo es promover el aprendizaje dirigido a resolver problemas en función de intereses, habilidades y necesidades del alumnado (Rocha et al., 2015).

En España se ha contado con la colaboración de Aventurinna IDI, un programa, implementado en Murcia, que desarrolla actividades pedagógicas para alumnos con altas capacidades y orienta a las familias (Aenturinna IDI, 2021). También ha colaborado en esta investigación el programa organizado por la Universitat de les Illes Balears, MENTORiment, un programa de enriquecimiento extracurricular dirigido al alumnado de las Islas Baleares identificado con altas capacidades intelectuales (Rodríguez et al., 2019).

Por otro lado, el Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación de la Universidad de La Laguna puso en marcha en 2004 el Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC) que tiene como objetivo contribuir al desarrollo cognitivo, socioafectivo y comportamental del

niño (Rodríguez-Naveiras et al, 2015). La respuesta extraescolar que oferta la Universidad de La Laguna se amplía con el Programa de Mentorías Comparte (Comparte-ULL) puesto en marcha en el curso 2017-2018. Su objetivo es impulsar las vocaciones científicas, en diferentes áreas de conocimiento, de los alumnos de altas capacidades de Primaria y Secundaria (Borges et al., 2018). En el curso 2018-2019, se pone en marcha el programa ATENEAULL para alumnado universitario de altas capacidades, con el objetivo de incrementar la motivación de este alumnado hacia temas académicos generales y curriculares (Martín y Borges, 2019).

En México en el curso académico 2013-2014 la respuesta educativa que se da en la Universidad de La Laguna traspasa fronteras y el PIPAC se implementa, en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México) (López-Aymes et al., 2016). En esta misma universidad se desarrolla también el Taller Desarrollo Emocional y Proyectos de Vida. Por su parte la Universidad de Guadalajara desarrolla el Programa de Intervención Psicoeducativa a alumnos de Altas Capacidades. Y en la Universidad de Querétaro se implementa el programa Ciudadanos Sobresalientes. La inteligencia a favor de la sociedad con el fin de favorecer el desarrollo socioemocional y cognitivo de niños y niñas con alta capacidad intelectual (Reineva, 2021).

Por último, en Brasil se encuentra el Centro para el Desarrollo del Potencial y Talento (CEDET), implementado en tres ciudades del estado brasileño de São Paulo y Minas Gerais, cuyo objetivo es ofrecer programas de enriquecimiento para alumnado superdotado y con talento matriculado en diferentes escuelas, en los diferentes sistemas y niveles de educación, teniendo en cuenta

sus intereses y necesidades educativas, el estímulo de sus habilidades y su desarrollo emocional (Guenther, 2011).

Procedimiento

Se solicitó a los y las profesionales responsables de los programas el envío de los datos necesarios para el estudio, el número de chicos y el número de chicas participantes en las últimas ediciones de los programas (entre el curso 2017- 2018 y 2020-2021). Puesto que se han solicitado datos generales sin información personal alguna, no se ha estimado necesario solicitar el consentimiento informado de las personas participantes y sus tutores legales.

Análisis de los datos

Para conocer las diferencias en la participación de chicos y chicas se ha realizado un análisis de la proporción de chicas participantes en los programas de intervención de REINEVA, por sexo y país, calculando la frecuencia, el porcentaje, las medias y las desviaciones típicas de participación.

Para determinar si las diferencias en la participación son significativas, se realizó una prueba t- Student. Para ello se utilizaron los programas Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v.25.0 y Microsoft Office Excel.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de participación en los programas de intervención activos de miembros de REINEVA por programa, país y por sexo.

En la Tabla 2 se puede observar que en la mayoría de los programas el número de chicos participantes es considerablemente

mayor que el de chicas, exceptuando solo el programa CEDET del municipio brasileño de Lavras en el que las chicas componen el 57,1% de los participantes. La desproporción en materia de sexo no es uniforme, sino que va desde un 14,3% hasta un 48,4%.

Tabla 2

Participación en los distintos programas de altas capacidades de España, Portugal, México y Brasil, en base al sexo.

País	Programa de Intervención	Edición	Chicas	
			f	%
España	MENTORiment	2017-2018	43	38,4
España	MENTORiment	2018-2019	55	32,2
España	MENTORiment	2019-2020	80	35,4
España	MENTORiment	2020-2021	61	29,2
España	Aventurinna IDI	2019	20	25
España	Aventurinna IDI	2020	25	31
España	Aventurinna IDI	2021	20	28,6
España	PIPAC	2018-2019	7	20,6
España	PIPAC	2019-2020	12	27,9
España	Comparte-ULL	2018-2019	20	26,3
España	Comparte-ULL	2019-2020	26	29,6
España	Atenea-ULL	2018-2019	50	44,2
España	Atenea-ULL	2019-2020	47	44,8
	Total		466	33,1
Portugal	PEDAIS	2018-2019	8	15,7
Portugal	PEDAIS	2019-2020	10	17,5
Portugal	PEDAIS	2020-2021	18	27,3
	Total		18	20
México	Ciudadanos Sobresalientes. La inteligencia a favor de la sociedad	2021	24	28,9
México	PIPAC México	2020	2	14,3
México	Desarrollo Socioemocional y Proyectos de Vida	2019	28	41,8
México	Programa de Intervención Psicoeducativa a Alumnos con Altas Capacidades	2021	22	43,1
	Total		76	35,3
Brasil	CEDET Lavras/MG	2020-2021	161	57,1
Brasil	CEDET Assis/SP	2020-2021	132	39,9
Brasil	CEDET São José dos Campos/SP	2020-2021	96	44
Brasil	CEDET São José do Rio Preto/SP	2020-2021	45	48,4
	Total		434	47,0

La tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos y, para determinar si existen diferencias significativas en la participación en los programas de intervención considerados, agrupados por países se realizó una prueba *t* de Student. Como se puede observar, hay diferencias significativas en la participación

total de chicos y chicas con un tamaño de efecto grande (0,668). Respecto a cada país, en España y México el tamaño del efecto es grande mientras que en Portugal es pequeño y en Brasil no hay diferencias significativas en el número de niñas en programas.

Tabla 3

Diferencias de media y tamaño del efecto en base al sexo en la participación de programas de distintos países.

País	Chicos		Chicas		Diferencias		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t-student</i>	<i>P</i>	<i>d Cohen</i>
España	72,38	39,21	35,85	21,78	2,937	0,007	1,152
Portugal	44	2,65	11	3,61	12,781	<0,0001	10,436
México	34,75	19,64	19	11,60	1,381	0,217	0,977
Brasil	122,5	61,66	108,5	49,99	0,353	0,736	0,249
Total	70,92	46,21	42,04	40	2,315	0,025	0,668

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio han sido los esperados, una menor proporción de participación por parte de las chicas en los programas de intervención para altas capacidades, coincidiendo con lo descrito por Petersen (2013) y Read (1991), quienes decían que la participación de mujeres en programas de altas capacidades era menor. Los datos de identificación del Ministerio de Educación y Formación Profesional se asemejan a los datos de participación de otros países y a los obtenidos en este estudio.

Sin embargo, si se miran los resultados por país, se puede ver que tanto en España como en México y Portugal esta diferencia en participación es mayor, habiendo solo en Brasil una participación equitativa. Se comprueba también que en México, Portugal y España la participación es menor a la de países como Reino Unido, Irlanda, Perú y Estados Unidos, pero es similar a la cifra

obtenida en Países Bajos. No obstante, se debe tener en cuenta que los datos de este estudio no representan la realidad de los países, pues solo se ha podido contar con la participación de los programas de los y las miembros de REINEVA para la realización de este estudio.

Que no se identifique a las niñas supone un problema de gran importancia, pues la mayoría de los expertos defienden que la identificación temprana es primordial para la correcta atención de sus necesidades (Aretxaga, 2013). Resulta de vital importancia debido a que se puede producir daño neuronal a causa de la no utilización del potencial (Mate, 2004). Aparte de por las consecuencias académicas, también es importante la intervención con estas chicas para que puedan entender y evitar el malestar emocional que les puede generar el no entender qué les está sucediendo (García, 2012). Por otro lado, la intervención también es importante para que tomen conciencia

de los obstáculos que encontrarán en el transcurso de su vida debido a su género y puedan enfrentarlos (Moritz et al., 2009).

De esta manera, queda de manifiesto la importancia de la detección e identificación para poder ofrecer una intervención adecuada a las niñas y a las chicas con altas capacidades, ya que el sesgo en la identificación de estudiantes de altas capacidades resulta en la desigualdad de oportunidades para ellas. Además, cabe destacar que parece ser incluso más crucial la intervención con las niñas, pues Fox y Turner (1981) sugieren que las niñas con altas capacidades pueden necesitar más apoyos y estímulos para el éxito y el desarrollo académico que los niños.

Otra causa que puede llevar a la baja participación de las chicas en programas puede ser la tendencia de los padres a sobreproteger a las niñas, lo que puede hacer que pierdan oportunidades de los recursos para alumnos con altas capacidades. Por otro lado, la presión de las compañeras podría desalentar la participación, ya que las adolescentes con altas capacidades desean más la aceptación social que su desarrollo académico (Kerr, 2012).

Esta insuficiencia en la identificación de alumnas de altas capacidades puede venir explicada a razón de la prevalencia de mitos acerca de estas jóvenes que crean en la población, entre ella el profesorado, un perfil estereotipado totalmente contrario a la realidad, lo que hace de la detección e identificación una tarea difícil (Martín y González, 2000; Ferrándiz et al., 2010). Otra de las razones por las que puede resultar complicada su identificación es que los chicos con altas capacidades interrumpen más veces las clases que las chicas y disturban en más

ocasiones las dinámicas plateadas por el profesorado (Moritz et al., 2009) además de que la adaptación de las niñas al medio escolar es mayor que la de los niños (Kerr et al., 2012; Sánchez, 2003) lo que contribuye a la dificultad a la hora de detectarlas.

Es necesario señalar que no se trata de un estudio representativo de países, sino de los integrantes de REINEVA, pero que permite llamar la atención ante la discordante presencia femenina, que, por otra parte, coincide con otros resultados internacionales. Además, habría sido beneficioso para este estudio poder conocer la edad de las niñas que participaban en los programas informantes para comprobar si existen diferencias en la participación en función de la edad, ya que la literatura señala que la participación de las chicas en programas disminuye durante la secundaria (Bueno, 2006).

Por lo tanto, queda en evidencia que las menos identificadas y las más desatendidas son las niñas con altas capacidades. Debido a esto, existe la necesidad de mejorar en la tarea de identificación del alumnado de altas capacidades, especialmente de las niñas, y llevar a cabo nuevas propuestas de investigación que tengan como objetivo esclarecer las causas de la menor tasa de identificación de niñas y mujeres.

A modo de conclusión, en este estudio se comprueba que, efectivamente, la participación femenina en programas de intervención para altas capacidades es menor. Además, se ve la necesidad de una mejora en la identificación de este alumnado, especialmente de las niñas y las adolescentes, a fin de poder ofrecerles la respuesta educativa que permita y favorezca su desarrollo integral.

Referencias

- Aretxaga, L. (2013). *Orientaciones educativas: alumnado con altas capacidades*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., e Inozemtseva, O. (2011). Gender differences in cognitive development. *Developmental psychology*, 47(4), 984.
- Aventurinna IDI. (2021). *Aventurinna IDI*. Recuperado de <https://aventurinnaidi.es/index.php/altas-capacidades/>
- Barnett, L. B. y Gilheany, S. (1996) The CTY Talent Search: International Applicability and Practice in Ireland, *High Ability Studies*, 7 (2), 179-190, DOI: 10.1080/0937445960070208
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., y Leech, N. (2011) Gifted Girls: Gender Bias in Gifted Referrals, *Roepers Review*, 33(3), 170-181, doi:10.1080/02783193.2011.580500
- Borges, A. (2018, agosto). *Importancia de la familia en el desarrollo del alumnado de AACC*. Conferencia dictada en el Centro de Estudios para Altas Capacidades (CEPAC), Guadalajara, México.
- Bueno, A. (2006). Actitudes del profesorado ante la educación de las alumnas de altas capacidades. *Faisca revista de altas capacidades*, 11(13), 76-100.
- 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.
- Comes, G., Díaz, E. M., Luque, A. y Ortiga, J. M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela abierta*, 12, 9-31.
- Corbett, C., Hill, C. y Rose, A. S. (2008). *Where the Girls Are: The Facts about Gender Equity in Education*. Executive Summary. American Association of University Women Educational Foundation.
- Crombie, G., Bouffard-Bouchard, T., y Schneider, B. H. (1992). Gifted programs: Gender differences in referral and enrollment. *Gifted Child Quarterly*, 36, 213-214.
- Domínguez, P. (2002). Sobredotación, mujer y sociedad. *Faisca: revista de altas capacidades*, 9, 3-34.
- 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.
- 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.
- Elices, J. A., Palazuelos, M. M. y Del Caño, M. (2013). *Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales. Características, Evaluación y Respuesta Educativa*. Editorial CEPE.
- Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Fernández, M. C., Soto, G., Ferrando, M., y Badía, M. M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 63- 74.
- 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(3), 517-532.
- 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.
- Frost, P. (2005). The CTY summer school model: evolvment, adaptation, and extrapolation at the National Academy for Gifted and Talented Youth (England). *High Ability Studies*, 16(1), 137-153.
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista de Educación*, 36(1), 97-109.
- 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.
- 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.
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A. e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, 40 (1), 39-50
- Guenther, Z. C. (2011). *Caminos para desarrollar potencial y talento*. UFLA.
- Halpern, D. F., Benbow, C. P., Geary, D. C., Gur, R. C., Hyde, J. S., y Gernsbacher, M. A. (2007). The Science of Sex Differences in Science and Mathematics. *Psychological Science in the Public Interest*, 8(1), 1-51. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2007.00032.x>
- 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.
- Hornstra, L., van der Veen, I. y Peetsma, T. (2017). Effects of full-time and part-time high-ability programs on developments in students' achievement emotions. *High Ability Studies*, 28(2), 199-224. doi:10.1080/13598139.2017.1332575
- Hyde, J. S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 373-398.
- Hyde, J. S. (2016). Sex and cognition: Gender and cognitive functions. *Current Opinion in Neurobiology*, 38, 53-56.
- Hyde, J. S., Lindberg, S. M., Linn, N. C., Ellis, A. y Williams, C. (2008). Gender similarities characterize math performance. *Science*, 321, 494-495.
- 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 de Woodcock-Johnson III tests of cognitive abilities. *Intelligence*, 36(6), 502-525.
- Kerr, B. y Multon, K. D. (2015). The development of gender identity, gender roles, and gender relations in gifted students. *Journal of Counseling and Development*, 93 (2), 183-191.
- Kerr, B., Vuyk, A. M. y Rea, C. (2012). Gendered practices in the education of gifted girls and boys. *Psychology in the Schools*, 49(7). doi:10.1002/pits.21627
- López-Aymes, G., Navarro, M. I. y Vázquez, N. (2016). Evaluación formativa de la implementación del Programa Integral para Altas Capacidades en México desde el punto de vista de las monitoras. *Talincrea*, 2(2), 46-67.
- Lubinski, D., Benbow, C. P., Webb, R. M., y Bleske-Rechek, A. (2006). Tracking

- exceptional human capital over two decades. *Psychological science*, 17(3), 194–199. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01685.x>
- Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., y Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 4, 718–729.
- Lynn, R., Irwing, P. y Cammock, T. (2011). Sex differences in general knowledge. *Intelligence*, 30, 27-39.
- Martín, A. y Borges, A. (2019, junio). *¿Qué entiende el alumnado universitario del Programa de Mentoría Atenea por Altas Capacidades?* IV Jornadas Internacionales sobre Panorámica de Intervención en Altas Capacidades Intelectuales. La Laguna (Tenerife).
- Martín, J. y González, M. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Secretaría General Técnica. Centro de publicaciones. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publventura/alumnos-precoces-superdotados-y-de-altas-capacidades/educacion-especial-y-compensatoria/8073>
- Mate, Y. B. (2004). Ventajas de la detección temprana del niño con talento y superdotado. *Educare*, 29, 25-34.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Alumnado con altas capacidades intelectuales por comunidad autónoma/provincia, sexo y enseñanza [Enseñanzas no universitarias / Necesidades de apoyo educativo / curso 2018-2019]*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2018-2019.html>
- 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>
- 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
- Oh, H., Sutherland, M., Stack, N., Badia, M., Blumen, S., Nguyen, Q. A. T., Wormald, C., Maakrun, J. y Ziegler, A. (2015). A cross-cultural study of possible iatrogenic effects of gifted education programs: tenth graders' perceptions of academically high performing classmates. *High Ability Studies*, 26(1), 152-166. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1044080>
- PACIS. (s.f.). *PACIS*. Recuperado de <https://www.altacapacidades-pacis.com/mentoriment>
- 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.
- 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>
- Read, C. (1991). Gender distribution in programs for the gifted, *Roeper Review*, 13(4), 188-193, DOI: 10.1080/02783199109553356
- REINEVA. Red internacional de investigación, intervención y evaluación en altas capacidades.

- (2021). *REINEVA*. Recuperado de <https://reineva.gtisd.net/>
- 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.
- Rodríguez, R., Far, A. y Pérez, R. (2019, junio). *MENTORiment. La mentoría en Contexto Universitario como ejemplo de Enriquecimiento extracurricular dirigido a adolescentes con altas capacidades intelectuales*. IV Jornadas Internacionales sobre Panorámica de Intervención en Altas Capacidades Intelectuales, La Laguna, Tenerife.
- Sánchez, E. (2003). Mesa redonda: Escuela y educación de niñas y jóvenes con alta capacidad, formación del profesorado. En Domínguez, P., Pérez, Alfaro, y Reyzábal, M. V. *Mujer y sobredotación: intervención escolar*. Dirección General Promoción Educativa.
- Swiatek, M. A. y Lupkowski-Shoplik, A. (2003). Elementary and Middle School Student Participation in Gifted Programs: Are Gifted Students Underserved? *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 118–130. <https://doi.org/10.1177/001698620304700203>
- 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. doi:10.1016/j.intell.2007.1001.1003
- 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 Dutch WAISIII. *Intelligence*, 34, 273–289.
- Weiss, E. M., Kemmler, G., Deisenhammer, E. A., Fleischhacker, W. W. y Delazer, M. (2003). Sex differences in cognitive functions. *Personality and Individual Differences*, 35(4), 863–875. doi:10.1016/s0191-8869(02)00288-x
- 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.