



KIDACTICA
Formación y Asesoramiento

Cursos, Mentorías y Prácticas
Impulsa tu Carrera Profesional



MÓDULO V

¿QUÉ PASA CON LAS MUJERES? GÉNERO Y ALTAS CAPACIDADES

Kidactica Formación

Joana Jarque Marín
Psicóloga sanitaria infantojuvenil





ÍNDICE

1. ¿Dónde están las mujeres con altas capacidades?	3
2. ¿Cuáles son los obstáculos para la visibilidad de la mujer con AACC?	5
2.1 Los tres principales obstáculos	
2.2 Otros obstáculos a tener en cuenta.....	
3. ¿Qué consecuencias se observan en las mujeres AACC?	7
4. Conclusiones y recomendaciones	7
5. Referencias bibliográficas	9





1. ¿Dónde están las mujeres con altas capacidades?

La psicóloga especialista en altas capacidades Marisol Gómez resumió lo tratado en el Seminario Internacional de la Mujer y Superdotación como: el silencio de las niñas y mujeres con Altas Capacidades y concluyó textualmente *“La mujer con alta inteligencia tiene clara consciencia de sus capacidades y las valora, pero en la intimidad. Prefiere no mostrarlas en público por miedo al rechazo social. Es algo que se sabe, pero no se dice ni se demuestra. Es por ello que el diagnóstico en niñas, adolescentes y mujeres es mínimo”*.

Cómo sabemos, las personas con alta capacidad intelectual constituyen un grupo muy heterogéneo que presentan unas características específicas que requieren medidas de atención a la diversidad. En España desde la Ley Orgánica 2/2006 del 3 mayo de educación modificada por la Ley Orgánica 8/2013 (actualmente en vigor, *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre*), son consideradas los estudiantes con Altas Capacidades como alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Esta inclusión de las AACC dentro del alumnado que precisa atención a la diversidad ha motivado el aumento de investigación en este campo, sobre todo en la última década en nuestro país. Sin embargo, la investigación de las niñas y jóvenes de capacidad superior sigue siendo escasa (Muñoz, P. D 2018).

Hablar de las altas capacidades y género, supone adentrarnos en un conflicto subyacente y apenas visibilizado, el de los estereotipos sociales existentes en relación al reconocimiento y aceptación del talento en las niñas y las jóvenes (Peña, 2000). Se trata, según Freeman (1996) de una *barrera social invisible*, que impide a las mujeres el desarrollo de alta capacidad intelectual.

Esta invisibilidad de la mujer viene siendo expuesta desde hace tiempo. En las investigaciones de Padilla y otros (2001) realizadas a finales de la década de los 90 y primeros años de los 2000, sobre sexismo, ya confirman la existencia de desigualdades en el contexto educativo. Podemos afirmar que, a lo largo de la historia, la mujer ha sido discriminada y, en el caso de aquellas con altas capacidades esa discriminación, si cabe, se ha visto agudizada en ciertas ocasiones. Los modelos sociales tradicionales sobre el rol de la mujer han impedido, en muchas ocasiones, que la mujer adquiriera la formación necesaria para ocupar ciertas posiciones sociales y personales.

Entre otros autores, Silverman (1996), señala que las capacidades excepcionales y el papel de la mujer han sido términos contrapuestos. Así mismo y que los procedimientos para lograr la identificación, favorecen el talento masculino, ya que, estos se han centrado excesivamente en los aspectos cognitivos dejando de lado los socioemocionales y personales.

Así pues, vemos que, en las mujeres con altas capacidades, se produce una doble discriminación, por un lado, por el hecho de ser mujer y por otro ser personas especialmente dotadas.





Por ello, resulta fundamental que, en los procesos de detección, identificación, valoración y la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades se realicen desde una perspectiva de igualdad de género.

Se siguen manteniendo barreras sociales en relación a la mujer con altas capacidades que debemos ser capaces de identificar. Así, y en cualquier edad, aquellas con altas capacidades deben enfrentarse a esas barreras, dando como resultado que muchas de ellas no puedan superarlas y en consecuencia acaben pasando completamente desapercibidas, surgiendo así el fenómeno de la “invisibilidad social”.

Tal y como dice textualmente Pilar Muñoz (2018): *“Las dificultades en su identificación, los mitos, las creencias asociadas a este alumnado y la insuficiente información de los profesionales, entre otros aspectos, ha motivado la invisibilidad de estos, lo que ha influido en el desarrollo de su talento, en su rendimiento y éxito académico”*.

Las chicas con altas capacidades son consideradas un grupo de riesgo y especialmente vulnerable (Comité Económico Social y Europeo, 2013). Sabemos que su representación y por tanto visibilidad en la sociedad es muy baja en comparación con la del hombre, y que además muestran comportamientos diferentes a los chicos, ya que en la mayoría de casos, encubren sus capacidades por temor a no ser socialmente aceptadas, influenciadas por su contexto social, familiar o educativo (Dominguez 2003; Garrison 1989; Ker, 1997; Reis 2000; Roeper, 2003)

Según la base de datos oficial del Ministerio de Educación de los 40.916 alumnos identificados en el curso 2020-2021 (último del que se tienen datos), solo 14.315 son mujeres. Las diferencias empiezan ya en los estudios de Infantil y sigue el sesgo hasta bachillerato. Si analizamos los datos de identificación por cursos, observamos que ha habido un aumento de número de alumnos identificados de AACC, desde el curso 2015-16 casi se ha duplicado el número de casos detectados. No obstante, el porcentaje de mujeres detectadas con respecto al hombre se mantiene en un 35% frente al 65% de varones.

Estos datos apoyan los resultados obtenidos en el estudio realizado por Late Hollingworth. Este autor investigó el potencial de las niñas y mujeres de altas capacidades y le llevó a concluir que la mujer estaba igual de dotada que el hombre, las diferencias que pudiera haber se debían a la desigualdad de oportunidades y aspectos sociológicos.

Es más, desde la neurociencia, se ha cambiado de paradigma. En concepciones anteriores, se tendía a considerar que el cerebro nacía con un número limitado de neuronas y con una forma determinada y, a medida que íbamos creciendo se perdían sin regenerarse ni cambiar estructural ni funcionalmente. Así mismo, siempre se ha supuesto que las dos plantillas biológicas diferentes que producen cuerpos femeninos y masculinos distintos también producen diferencias en el cerebro, y estas son la base de las diferencias de sexo en materia de aptitudes cognitivas, personalidades y temperamento. Pero el siglo xxi no solo está poniendo en duda las viejas respuestas; está cuestionando la propia pregunta





Hoy, gracias a los avances en tecnología científica, sabemos que el cerebro es neuroplástico. Esto significa que nuestros cerebros cambian continuamente, no solo debido a la educación que recibimos, sino también al trabajo que desempeñamos, las aficiones que tenemos, los deportes que practicamos.

Se han realizado numerosos estudios sobre las diferencias estructurales y funcionales entre el cerebro masculino y femenino. No obstante, la línea de investigación más actual, según Pérez (2010,2014) se está centrando en abandonar el neurosexismo y entender que “el cerebro no tiene género”. “Hay aspectos que denominamos femeninos y aspectos que denominamos masculinos, pero en la mayoría estos aspectos cerebrales se encuentran mezclados”.

Una vez visto esto, si los estudios arrojan que no hay diferencias significativas a nivel de capacidad cognitiva entre hombres y mujeres, ¿Por qué hay una diferencia tan marcada entre niños y niñas a la hora de detectar las AACCC? ¿Por qué apenas hay mujeres?

2. ¿Cuáles son los obstáculos para la visibilidad de la mujer con AACCC?

A partir de lo expuesto en el apartado anterior, nos surge la duda acerca de cuáles son los obstáculos que nos encontramos ante la detección de AACCC en las estudiantes identificadas como mujeres. Según García Colmenares (1996) identifica tres principales obstáculos que deben enfrentar las niñas con AACCC:

- Talento/feminidad: La inteligencia que era valorada durante la escolaridad primaria, puede considerarse poco femenina a partir de la secundaria. Esto se debe a la mala imagen a la que suelen relacionar los y las adolescentes al ser calificada como “empollona”, considerando este concepto reñido con la imagen de “feminidad”, “atractivo físico y personal”.
- Éxito académico/adaptación social: Las mujeres superdotadas tienden a plantearse constantemente dilemas a la hora de decidir entre seguir cursos de aceleración o enriquecimiento y la pérdida de relaciones sociales de manera más marcada que sus compañeros.
- Elección profesional estereotipada: Las adolescentes superdotadas suelen elegir fundamentalmente humanidades en lugar de ciencias o matemáticas, probablemente influidas por sesgos y estereotipos que consideran las ciencias más apropiadas para los chicos. Esto se une al mito y la falsa creencia de que las personas con AACCC van a sentir gran preferencia por la ciencia.

Otros obstáculos que podemos añadir a los aportados por García Colmenares serían:

- El contexto educativo y la relación alumnado-profesorado: en el estudio realizado por Gallagher y Aschner (1967) se observó cómo los profesores





tendían a interactuar más con los estudiantes chicos, ya que estos tendían a ser más inquietos y necesitaban de más apoyo para estar tranquilos. Mientras las chicas, suelen ser más obedientes y silenciosas, pareciendo no necesitar tanta ayuda. Sin embargo, estas tendencias parecen estar igualándose en estudios más recientes, si bien muy poco a poco. Se continúa observando que los niños tienden a tener conductas más expresivas y visibles, cursan con síntomas exteriorizantes, mientras que entre las niñas se observa una tendencia a mimetizarse y cursar con síntomas más interiorizantes. En las niñas prima más la deseabilidad de sentirse parte del grupo. A nuestro parecer concluimos que no es que las niñas necesiten menos ayuda, sino que tienden a interferir menos en la dinámica del aula y, por tanto, sus necesidades pasan más desapercibidas.

- Autopercepción negativa: según los resultados de los estudios realizados por Pérez (2012) los hombres hacen estimaciones de su propia inteligencia más altas que las mujeres. La media de hombres estima su CI en 112, frente a la media de las mujeres que estima 106. *“Si nos perciben como poco inteligentes, acabaremos siendo poco inteligentes”*.
- Falta de referentes femeninas: es cierto que la sociedad en nuestro país ha evolucionado y ha mejorado la situación de las mujeres; No obstante, los personajes femeninos destacados y además de altas capacidades son escasos e insuficientes. No es que no existan, es que no tienen visibilidad. La gran mayoría de referentes que existe en el imaginario colectivo cuando se habla de AACC son hombres.
- Estereotipos sociales de género: los buenos resultados académicos y alto rendimiento en las mujeres se sigue atribuyendo erróneamente con más frecuencia a un mayor esfuerzo y trabajo, mientras que las buenas notas en los hombres se tienden a atribuir a su inteligencia. Se tiende a pensar que *“Ellos son los inteligentes y ellas las trabajadoras”*.
- Protocolo de detección reactivo en el sistema educativo: en la gran mayoría de los casos se espera a que suceda algo para realizar una evaluación psicopedagógica a un/a alumno/a. Por tanto, van a detectarse más aquellos casos que cursan con síntomas como conducta disruptiva ante el aburrimiento, cuestionar más al profesor, rol más activo dentro de la clase. Este perfil tiende a ser más prototípico de los niños, mientras que las niñas a tener actitudes que en el aula pasan desapercibidas.





En la educación primaria se está observando que se va igualando el nivel de detecciones, mientras que en la educación secundaria el número de mujeres detectadas vuelve a ser significativamente menor respecto a los hombres. Con la llegada a la adolescencia, ya no solo va a depender de que los profesores sepan detectar en sus alumnos las señales, sino que ellas mismas van a poder decidir de una manera consciente dejarse ver.

3. ¿Qué consecuencias se observan en las mujeres AACC?

Desde muy pequeña la mujer vive en una continua disonancia marcada por los mensajes contradictorios que recibe por parte de la sociedad. Por un lado, se les incita a desarrollar sus capacidades y destacar intelectualmente, pero por otro, los estereotipos sociales de género les empujan en sentido contrario. Esto es un dolor psicológico con el que pueden crecer las niñas de forma muy intensa y que puede llevarlas a experimentar alto malestar emocional. Se han observado la aparición de dos síndromes: El Síndrome de la Impostora y el Síndrome de la abeja Reina.

- El *Síndrome de la Impostora*: Hasta la fecha sigue sin ser reconocido como un diagnóstico en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (el DSM-5), el síndrome de la impostora es un tema que sigue estudiándose en Psicología y también se lo conoce como fenómeno del impostor. La persona que experimenta este constructo se siente siempre fuera de lugar, se utiliza para designar las experiencias de falsedad intelectual que las mujeres de alto logro perciben (Clance e Imes, 1978). Se suele definir como un problema de falta de autoestima y confianza para desarrollar puestos en espacios considerados tradicionalmente masculinos, algo que sigue afectando a muchas mujeres que, para compensar ese sentimiento de culpa, acaban soportando un exceso de presión y de carga de trabajo. Esto las lleva a no atribuir el éxito a factores internos, como sus habilidades, por tanto, percibiéndolo como algo inmerecido.
- El *Síndrome de la abeja Reina*: perfeccionismo casi imposible en todos los ámbitos de su vida e incluso puede derivar en ansiedad o depresión. La mujer trata de ser capaz de tener éxito en tareas laborales como un hombre, mientras simultáneamente trata de mantener la idea tradicional de feminidad tratando de ser exitosa como esposa y como madre. Esto las lleva a una sobrecarga derivando en culpa de no haber tenido suficiente tiempo para atender a la familia o a la profesión convirtiéndose en un bucle casi infinito. Este fenómeno observado no está tampoco incluido en el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5).

4. Conclusiones y recomendaciones

Como hemos visto, todavía queda camino por recorrer en materia de igualdad dentro del campo que nos ocupa en este curso que es el de la detección de la alta capacidad en mujeres.





A continuación, exponemos la recopilación de estrategias que nos propone Pilar Muñoz (2018) como estrategias de intervención. Las siguientes estrategias persiguen el objetivo de trabajar con las niñas, jóvenes y mujeres de altas capacidades para acompañarles a aceptar y comprender precisamente su capacidad y sus potencialidades, percibir que ésta no es una amenaza para su aceptación social, sino que puede ser todo lo contrario, incluso en la vida social, si se canaliza adecuadamente (con humor, con el arte de hacer amistades, etc.), y se atribuyen sus logros a su capacidad y esfuerzo personal, no a circunstancias exteriores, como la suerte, los mentores, etc. Las estrategias propuestas son:

1. Identificación temprana. La importancia de la detección precoz para poder actuar cuánto antes.
2. Abordar Intervenciones educativas para el desarrollo psicológico de las niñas y jóvenes encaminadas al desarrollo de su potencial y socioemocional.
3. Ayudar para que se conozcan y sepan de sus potencialidades, según Pérez (2002) el autoconocimiento y el autocontrol son los dos factores emocionales que más influyen en una buena utilización de la inteligencia. “Porque debo saber cuáles son mis capacidades y saber controlarlas”.
4. Tolerancia a la frustración. Cuidar mucho que los objetivos y las expectativas generadas sean las adecuadas, tanto de los padres, como de los profesores, porque en ocasiones los miedos a no alcanzar esas expectativas les paralizan. Por eso es importante enseñarlas a pedir ayuda, a compartir sus temores, y a conseguir los recursos necesarios. Para superar el bullying, para conseguir los libros y la información adecuada: técnicas de organización, memorización y habilidades sociales, etc.
5. Que conozcan técnicas de comunicación adecuada: para que sean más asertivas, menos pasivas y temerosas, que no sea la pasividad y el mimetismo su estrategia adaptativa, deben saber que no solo es el profesor el que debe poner de su parte, también ellas deben hacerlo.
6. Que aprendan a situar su “locus de control”, es decir, a qué pueden atribuir sus éxitos. Las niñas suelen atribuirlos a su trabajo y esfuerzo, mientras que los niños lo atribuyen fundamentalmente a sus habilidades. Y esto puede llevar a las chicas a tener una valoración negativa de sus habilidades y a una baja autoestima. La confianza en ambos aspectos será fundamental para los dos sexos.
7. Estrategias para prevenir el perfeccionismo desadaptativo. Ayudarles a gestionar su día a día a fin de reducir conductas desadaptativas como: trabajar hasta quedar exhaustas, sin tener tiempo para sí mismas. O de ser competitivas, midiéndose con los hombres y criticando a sus compañeras. Este





último un aspecto muy importante para evitar que caigan en el conocido como Síndrome de la Abeja Reina.

8. Precisan también de mentoras, tutoras y modelos femeninos de éxito por su rol profesional que facilite su identificación, afianzando su autoconcepto y autoestima; por tanto, uno de los aspectos prioritarios para el desarrollo humano, social y profesional de estas mujeres, es la orientación personal y educativa.
9. Inclusión de más referentes en los libros de texto en el sistema educativo que de mayor visibilidad al talento femenino

En resumen, trabajar la autoestima y facilitarles experiencias personales de éxito de otras niñas y mujeres. Pueden obtener ayuda de sus mentoras, compartir sus experiencias, inquietudes e ideas. Pueden conocer nuevos roles femeninos de éxito social y mentorazgo, que le aporten información sobre desarrollo de habilidades y trayectorias profesionales.

5. Referencias bibliográficas

Clance, P. R y Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, vol. 15(3), pp. 241-247.

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.

Domínguez R., P. (2003) La autoestima en niñas y adolescentes de altas habilidades. En P. Domínguez, L. Pérez, E. Alfaro y M. V. Reyzábal (coords.). *Mujer y sobredotación Intervención Escolar*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección de Promoción Educativa.

Freeman, J. (2006). Un Estudio De Tres Décadas Sobre Niños Superdotados Y Talentosos. *International Symposium*, Gran Canaria, 2-4 Nov 2006.

García Colmeres, C. (1996) Psicología y género: más allá de las diferencias. En Radl Phillip R.M. (coord.) *Mujeres e institución universitaria en Occidente: conocimiento, investigación y roles de género: Congreso Internacional Mujeres e Institución Universitaria en Occidente*, Santiago de Compostela, 5-7 de junio de 1996. Servicio de Publicaciones Universidad de Santiago de Compostela. 325-330

Garrison, C. N. (1989). The Emotional Foundation of Gifted Girls. En *Understanding our Gifted*, vol 2, pp. 10-12.

Kerr, B. A. (1997). *Smart Girls. A new Psychology of Girls, Women, and Giftedness*. Great Potential Press, Inc





Pérez, L.F. (2002) Mujeres superdotadas y sociedad: del “Burka” al síndrome de abeja reina. Faisca. Revista de Altas Capacidades. vol. 9, pp. 35-55

Pérez Sánchez, L. Carpintero Molina, E., Beltrán Llera, J y Baillo Rodríguez De Las Heras, M.C. (2012) Estimación de la inteligencia en los adolescentes. Revista española de pedagogía (REP). Año LXX, nº 253, septiembre-diciembre, 461-478

Reis, S. M. (2000). Decisiones y compromisos en mujeres superdotadas y con talento. En Revista Ideación”, pp. 59-76

Roeper, A. (2003). The Young gifted girl: A contemporary view. Roeper Review, vol. 25(4), pp. 151-153

Silverman, L. K. (1999). Todo empezó con Leta Hollingworth: historia de la superdotación en las mujeres. En J. Ellis y J. Willinsky (1999). Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres. Madrid: Narcea

