



Mujeres jóvenes de altas capacidades: aceptar y ser aceptada, sin miedo, sin violencia, con inteligencia

A lo largo de este artículo se tratará la situación de las niñas y mujeres de altas capacidades, así como la necesidad de orientación que precisan para la optimización de su desarrollo. La comprensión de la situación de la mujer de capacidad superior es un tema que adquiere gran relevancia en el estudio de la sobredotación intelectual, y en cualquier programa dedicado a la formación en este ámbito. La influencia de las presiones y estereotipos sociales derivados de una larga trayectoria de género, y la evolución social respecto al rol de la mujer han influido en su desarrollo personal, social y laboral. Se analizarán las características de las mujeres con capacidad superior, revisando la influencia de la socialización y estereotipos de género en la construcción de su identidad, así como, algunos referentes femeninos, haciendo especial mención a una situación que podríamos llamar de acoso social, la ocultación y el miedo al rechazo, como una clara forma de violencia. El último apartado, se dedicará a la orientación y a las recomendaciones para fomentar su participación social y el desarrollo de su proyecto de vida profesional.

Palabras clave: Mujeres, alta capacidad, sobredotación intelectual, rechazo social, acoso.

1. Mujeres de altas capacidades. Oportunidad y antecedentes

Los días 9 y 10 de marzo de 2018, bajo la dirección de la Catedrática Luz Pérez, se ha celebrado el Seminario Internacional Mujer y Superdotación, en su decimosegunda edición, en esta ocasión en la Universidad Camilo José Cela de Madrid. Dedicándose al tema específico “Proyecto de vida y acoso” muy relacionado con el tema de la sobredotación femenina, que vamos a tratar en este artículo y que puede quedar muy claramente reflejado en el resumen que de dicho evento ha elaborado la psicóloga especialista en altas capacidades Marisol Gómez como: *el silencio de las niñas y mujeres con Altas Capacidades* y que dice 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”**.

Las personas de alta capacidad intelectual constituyen un grupo muy heterogéneo con características propias y específicas por las que requieren medidas de atención a la diversidad. En nuestras leyes educativas actuales se les considera alumnado con necesidad de apoyo educativo. De acuerdo con el artículo 71.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, “se entiende por alumnado con necesidad específica

*de apoyo educativo aquel que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar dificultades específicas de aprendizaje: TDAH, **por sus altas capacidades intelectuales**, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar con objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.*

La investigación en altas capacidades ha adquirido gran relevancia en nuestro país, sobre todo, en esta última década. Su inclusión en la normativa de las políticas educativas actuales como población con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y, por consiguiente, la asunción de precisar atención a la diversidad ha sido, es, sin duda uno de los motivos que ha influido en esta creciente investigación; sin embargo, no se puede decir lo mismo en cuanto a la investigación de las niñas y jóvenes de capacidad superior.

Lo primero en este caso es aclarar el concepto de **Alta Capacidad**, que Sastre-Riba (2008, 2011) define como una capacidad intelectual elevada en donde se combinan distintas aptitudes que deben de cristalizarse a lo largo del desarrollo, presentando un elevado funcionamiento cognitivo y un cociente intelectual (CI) de 125-130 que les distingue de aquellos con una inteligencia media.

Sin embargo, en este punto debemos preguntarnos, si una persona con una alta capacidad se considera alguien superdotado, y/o un genio, y/o un prodigio. La respuesta sería: “podrían tener una estrecha relación, pero no es lo mismo”. La mayoría de las personas suelen utilizar estos conceptos de forma indiferente, sin detenerse a analizar sus diferencias y sus similitudes, en donde la alta capacidad intelectual, es considerada como término más genérico que abarca otros perfiles intelectuales. Si bien para este artículo, será empleado de dicha forma genérica.

Las dificultades en su identificación, los mitos, 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, así como en su escasa atención educativa, a pesar de la normativa vigente. Porque no son las leyes las que hay que modificar o ampliar, estas son suficientes, es la aplicación de las mismas, la sensibilidad de la sociedad y la formación del profesorado, lo que hay que intensificar.

El estudio de las altas capacidades ha evolucionado considerablemente desde la aparición de los enfoques socioculturales. De este modo, se han producido cambios tanto en la conceptualización, como en la caracterización de este alumnado. Sin embargo, la investigación en este ámbito ha sido secundaria respecto al estudio del alumnado que requiere medidas de atención a la diversidad. Este estos, causas que no facilitan la investigación son, de forma muy alarmante, las del estudio de la mujer con altas capacidades, entre otras causas debido a la existencia de falsas creencias y mitos sobre ‘la superdotación’, considerada una población minoritaria y privilegiada precisamente por su capacidad. Ello ha llevado a la suposición de una baja prevalencia en la aparición de dificultades de aprendizaje o de cualquier otro tipo de conflictos de índole social, personal, etc. cuando no es así. Otra de las causas es la escasa formación en este ámbito de los profesionales de la educación y que dificulta la detección de este tipo de alumnado, sobre todo, de las chicas.

Sin embargo, si consideramos la variable género en su estudio, la situación cambia, y pueden observarse mejor una serie de aspectos y desventajas que definen el perfil de este colectivo. Las chicas con altas capacidades son consideradas un grupo de riesgo y especialmente vulnerable (Comité Económico Social y Europeo, 2013). Su representación en la sociedad respecto al varón es muy escasa y, además muestran comportamientos diferentes a los chicos, ya que, por lo general, **encubren sus capacidades por temor a no ser aceptadas socialmente**, influenciadas por el contexto social, familiar o educativo (Domínguez, 2003; Garrison, 1989; Kerr, 1997; Reis, 2000; Roeper, 2003).

La influencia de esta perspectiva de género para el descubrimiento de la identidad de la mujer de alta capacidad y, por consiguiente, en la explicación de los aspectos anteriormente mencionados, adquiere gran relevancia en nuestros días. Porque desentrañando la existencia de los obstáculos que dificultan su desarrollo y su nivel de logro, será factible propiciar un desarrollo más óptimo de sus talentos y un adecuado éxito personal y social.

2. Sobre la necesidad de atención de las jóvenes con altas capacidades

Existen dos factores fundamentales que subyacen al estudio de la mujer de capacidad superior; por una parte, el influjo de la socialización y las presiones sociales en la construcción de su identidad personal en función a la identidad de género. Por otra, y como consecuencia del anterior, el menoscabo de su capacidad, y que ha influido en su escasa investigación, **siendo la mujer de altas capacidades intelectuales la gran ignorada en el estudio de la inteligencia**.

Esta afirmación nos obliga a realizar una mirada retrospectiva a las primeras investigaciones referidas a la inteligencia y a la inteligencia superior, ya que los científicos de finales del siglo XIX y principios del XX creían que la mujer tenía capacidades restringidas con relación al hombre, del que intentaban demostrar su superioridad intelectual, siendo relevantes los estudios llevados a cabo por Terman, Galton o Simon-Binet (Pérez, 2002). Terman, por poner solo un ejemplo, concluyó que el desarrollo hormonal de las mujeres impedía su buen desarrollo intelectual, dado que apenas aparecían mujeres con alta capacidad entre los resultados de sus investigaciones. Hoy, con una mirada retrospectiva, podemos darnos cuenta de que en aquel momento las mujeres eran prácticamente analfabetas, lo que resultaba una desventaja considerable.

Leta Hollingworth hizo una gran aportación de en este tema, investigando el potencial de las niñas y mujeres de altas capacidades, y asumiendo la responsabilidad de demostrar que la mujer estaba tan dotada como el hombre, lo que le llevó a exponer que las diferencias existentes entre ambos se debían a la desigualdad de oportunidades (Hollingworth, citado en Silverman, 1999) y a vincular la escasa presencia de mujeres eminentes con aspectos sociológicos.

Silverman considera que se ha prestado excesiva atención a los aspectos cognitivos en detrimento de los socioemocionales y personales, dada la gran relevancia del cociente intelectual, lo que ha redundando en perjuicio de las niñas, jóvenes y mujeres con altas capacidades intelectuales. De hecho, Silverman (1986) indicaba que el procedimiento utilizado para la

identificación de la capacidad superior beneficiaba más a hombres que a mujeres, favoreciendo, por tanto, el concepto de talento masculino sobre el femenino, lo que ha incidido, también en la escasa representación social de las chicas respecto a los chicos.

La sociedad ha evolucionado y actualmente sería imposible, dado el progreso de la investigación al respecto en particular, y el avance femenino en todas las esferas sociales, considerar la inferioridad intelectual de las mujeres, incluidas las mujeres inteligentes frente a los varones que también lo son. Es un hecho su mayor representación y sus mejores resultados en los estudios universitarios, así como su desarrollo profesional, si bien, aún continúan existiendo obstáculos para su desarrollo. Y es un hecho que a día de hoy, siguen detectándose muchos más casos de niños con altas capacidades que de niñas.

Siguiendo las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación de los 23.745 alumnos identificados con altas capacidades en el curso 2015-16 (último del que se tienen datos), sólo 8.457 eran mujeres. Las diferencias empiezan ya en los estudios de Infantil, cuando hay 201 niños identificados y solo 51 niñas, cuatro veces menos. En Primaria, son 4.410 niñas frente a 12.468 niños. En ESO, 3.057 frente a 8.597 varones. Y en Bachillerato, 827 frente a 2.383 chicos.

En los programas oficiales a este fin, como el Programa de Enriquecimiento Educativo (PEAC), la propia Comunidad de Madrid reconoce el problema. Así en las Instrucciones de *“Procedimiento para la incorporación de nuevos alumnos al programa de enriquecimiento educativo para estudiantes con altas capacidades de la comunidad de Madrid (PEAC) para el curso 2018-2019”* dice en su párrafo segundo que “Numerosas investigaciones indican que aproximadamente el 3 % del alumnado tiene perfil de alta capacidad pero que hay bastantes, especialmente si se trata de niñas o de alumnado en general perteneciente a entornos desfavorecidos, que nunca son detectados e identificados, pasan desapercibidos y con ello no se les posibilita desarrollar su potencial educativo.” Y en el tercero: “En la práctica, curso tras curso, los datos muestran que la detección de los alumnos con altas capacidades, especialmente en los primeros cursos de Educación Primaria, presenta un claro sesgo de género: el número de niños que los centros educativos proponen para evaluación y valoración de posible alta capacidad es muy superior al número de niñas...”

Finalmente, en el punto **2, Criterios de prioridad**, establece que cuando “... cuando el número de solicitudes para un nivel de edad y sede concreta sea superior a la previsión de vacantes, se priorizarán las solicitudes... con los siguientes supuestos: - Alumnas con perfil de alta capacidad.”

Desde el punto de vista de la neurociencia, aunque se han hecho muchos estudios sobre las diferencias estructurales y funcionales entre el cerebro femenino y el masculino, Pérez (2010, 2014) afirma que la línea más actual de la investigación nos dice que debemos abandonar el neurosexismo y entender el cerebro humano desde otro punto de vista, ya que hay una serie de trabajos que están demostrando que “el cerebro humano no tiene género. Es decir, no hay un cerebro masculino, ni un cerebro femenino al 100%”. “Hay aspectos que denominamos femeninos y aspectos que denominamos masculinos, pero en una mayoría estos aspectos cerebrales se encuentran mezclados”.

Sin ánimo de entrar un debate que exige entrar en diversos postulados de la antropología física, la neurobiología y otras perspectivas que exceden este trabajo, quede sólo puntualizar que si los aspectos culturalmente sexuados no son privativos del cerebro masculino, ni del femenino, y la formación académica de la mujer ha mejorado, ¿por qué se perpetúa tan gran diferencia en la identificación de las altas capacidades intelectuales? ¿Por qué no hay apenas mujeres?

Según afirma la psicóloga Marisol Gómez en el referido *XIII el Seminario Internacional Mujer y Superdotación*, las mujeres con altas capacidades no sólo **“se ven obligadas a ocultar sus talentos para sobrevivir socialmente”**, sino que **la necesidad de adaptarse y agradar**, predomina habitualmente sobre sus altas capacidades intelectuales (cabría preguntarse si precisamente por ellas el hecho de valorar la importancia de la aceptación en el progreso académico y personal). Es por ello que, no son fácilmente detectadas por sus profesores ni por su familia, y lo que da lugar precisamente a un diagnóstico deficitario, en niñas, adolescentes y mujeres adultas es mínimo.

Sin embargo, los estudios *periódicos*, ponen de manifiesto que las niñas parecen igualar o superar a los niños durante la Educación Primaria, especialmente en destrezas verbales, y a la inversa, también hay más niños que niñas con problemas de lectura o discapacidades para el aprendizaje. En ocasiones, dicha ventaja de las chicas sobre los chicos también se observa durante la etapa de Secundaria, donde su desarrollo madurativo parece ser más rápido; sin embargo, la gran mayoría de ellas, en el momento en que llegan a la adolescencia, coincidiendo con el final de los estudios secundarios o el inicio de la Universidad, dejan de sostenerse estas ventajas sobre el varón. La profesora de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) Luz Pérez en 2001, en un estudio realizado en Madrid sobre 10.000 alumnos mostró que en primaria había un 49% de niñas superdotadas y un 52% de niños. Pero las diferencias se acrecentaban en secundaria, donde la ratio era de un 70% de superdotación masculina y un 30% femenina.

El refuerzo que hace el ambiente social de las conductas de las chicas, también parecen influir en detrimento de la motivación de las chicas. Así, siempre que las chicas tienen éxito en sus estudios, todos, padres, profesores, compañeros de clase, suelen hacer la atribución de que sacan muy buenas notas o incluso se las considera brillantes desde el punto de vista académico, pero siempre es debido a que son muy constantes, muy trabajadoras, a que estudian mucho, pero muy pocas veces se considera un valor femenino, el hecho de que por ser muy inteligentes y no requerir apenas esfuerzo, cosa que no pasa con los chicos. Un aspecto, el de **no necesitar mucho estudio y de forma constante, que en las chicas con altas capacidades suele traducirse en una menor necesidad de memorización**, menos interés por la constancia, la organización del estudio y los métodos; lo que a la postre se traduce en menor rendimiento llegada la adolescencia, cuando los intereses se diversifican, no existe trabajo previo con la memoria y los estudios son más complicados (ya no es suficiente una mera lectura para aprobar).

De acuerdo con Domínguez (2003), cuando se atribuye el éxito a la capacidad, se poseen expectativas más altas y la persistencia es mayor que cuando éste se atribuye a la suerte o al esfuerzo personal. En este sentido, las chicas consideran que han de trabajar duro para lograr el éxito, asociando este generalmente a factores externos (Lupart, Cannon y Telfer, 2004).

Por otra parte, no podemos olvidar que vivimos en una cultura que sigue reservando determinadas profesiones y comportamiento a los chicos. A las mujeres, especialmente a partir de la pubertad, les da mala imagen entre sus compañeros ser calificadas de “empollonas”, término que frecuentemente va reñido con la imagen de “feminidad”, atractivo físico y personal. Por eso, las posibilidades de que las niñas superdotadas sucumban al fracaso escolar en la etapa de la adolescencia son altas.

En esta línea, García Colmenares (1996) describe tres obstáculos fundamentales con los que se enfrentan las niñas superdotadas:

- **Talento / feminidad.** Las niñas con altas capacidades van a recibir, desde edades tempranas, por parte de la familia y la escuela mensajes negativos en relación con su realización académica. La inteligencia, que era valorada durante la escolaridad primaria, puede considerarse como poco femenina a partir de la secundaria. Algo que puede prolongarse a los estudios universitarios, y más adelante a la vida laboral. En esta sociedad existe el mito de que la mujer puede ser, o bien competente e inteligente, o bien maternal, pero no ambas cosas a la vez. Parece como si cuanto más inteligente fuera una mujer, menos humanidad y ternura poseyera.
- **Éxito académico / adaptación social.** Las mujeres superdotadas van a plantearse constantemente dilemas a la hora de decidir entre seguir cursos de aceleración o enriquecimiento y la pérdida de las relaciones sociales (amistades, familia) de manera más dramática que sus compañeros.
- **Elección profesional estereotipada.** Las adolescentes superdotadas suelen elegir fundamentalmente Humanidades en lugar de Ciencias o Matemáticas, probablemente influidas por los sesgos y estereotipos que consideran las ciencias más apropiadas para los chicos.

Podríamos añadir aún más obstáculos como los anteriores, pero consideramos uno de los más importantes el relativo al **contexto educativo**: la clase, y relación profesores-alumnos, interacciones profesorado-alumnado. La niña superdotada puede perder fácilmente el interés y la atención en el aula, al entender rápidamente los temas y aburrirse cuando deben ser explicados o repetidos para que todos los entienda. Al mismo tiempo puede recibir menos atención en la clase (*contexto de aula*), el *contexto escolar* favorece a los chicos, porque los profesores tienden a hablar más, preguntar más y generar más relación con los chicos y viceversa. Por ejemplo, en un estudio realizado por Gallagher y Aschner (en 1967), se encontró que más chicos superdotados que chicas tomaban parte en discusiones controvertidas en la clase; del mismo modo, los chicos superdotados eran ocho veces más que las chicas superdotadas a la hora de desafiar las ideas de los profesores y de los compañeros. De hecho, algunos profesores alientan y recompensan más la conducta independiente en los chicos que en las chicas, y otros profesores interaccionan más con ellos que con ellas, al ser normalmente estos más inquietos y necesitar tenerlos tranquilos. Mientras que las chicas, suelen ser más obedientes y silenciosas, y parecen no necesitar tanta atención. Sin embargo, dichas tendencias parecen ir igualándose en la actualidad, aunque muy poco a poco.

Para Pérez y otros (2012), en un estudio que realizaron sobre las expectativas de la inteligencia, consideran que una parte del problema está en la percepción que las mujeres tienen de su propia inteligencia y del resto de las

mujeres, porque “si nos perciben como poco inteligentes, acabaremos siendo poco inteligentes”, es lo que ella denomina **Autopercepción negativa**. O también conocido como ‘Efecto Pigmalión’. Según este estudio los hombres hacen autoestimaciones de su propia inteligencia más altas que las mujeres, la media de CI que estiman los hombres de su inteligencia está casi en 112, frente a las mujeres que está en un CI de 106. Los hombres y las mujeres hacen estimaciones más altas de la inteligencia de su padre que de su madre, situando los hombres la media del CI estimado del padre en casi 114 y de su madre, casi en un CI de 107 y las mujeres, algo más ajustada, pero también es superior la media que estiman del padre que de su madre, siendo casi 112 el CI que estiman de media de su padre, y de 110 de su madre.

Bian, L., Leslie, S.J. y Campion, A. (2017), han publicado recientemente en la revista *Science* un estudio demostrando que desde muy pequeñas, las propias mujeres se perciben a sí mismas y a las de su mismo género como menos inteligentes que a los varones y esto ocurre con las niñas desde los 6 años. Por el contrario, otros estudios afirman que los hombres tienden a sobrestimar sus propias capacidades, lo que puede generar en las mujeres problemas de autoestima.

La adolescencia es un momento especialmente complicado para las chicas de altas capacidades porque reciben **mensajes contradictorios**. Por un lado, desean desarrollar sus capacidades y destacar intelectualmente, pero los estereotipos sociales de género les empujan en sentido contrario. Según Pérez (2002), las chicas más capaces “intentan ser competitivas y destacar, pero esto les lleva al rechazo social, porque si tú eres la lista de la clase, no eres la que los chicos consideran para salir con ellos. Esto es un dolor psicológico que pueden padecer las niñas de forma muy intensa, muy fuerte y que les lleva a dos síndromes: el **Síndrome del Impostor** y el **Síndrome de Abeja Reina**.

El *Síndrome del Impostor* hace que se sientan siempre fuera del sitio que les corresponde, se utiliza para designar las experiencias de falsedad intelectual que las mujeres de alto logro perciben (Clance e Imes, 1978). Hace referencia a la aparición de una autoestima extremadamente baja por la atribución de sus éxitos a factores externos y no relacionados con el esfuerzo personal, percibiendo con ello su éxito inmerecido (Reis, 1999). Ante esto, reniegan de su inteligencia al ser contraria al éxito de sus expectativas sociales y de su autoconcepto., justificando sus logros con la creencia de haber engañado a otros (Kerr, 1997). Entre los aspectos que contribuyen a su aparición algunas dinámicas familiares y los estereotipos sociales (Clance e Imes, 1978). Parece asimismo que las chicas tienen un alto nivel de insatisfacción personal y que tienden a magnificar sus errores, debido a su elevado nivel de autocrítica (Domínguez, 2003). Que requerirían mitigar para aceptar los riesgos que exige toda apuesta de éxito.

En cuanto al *Síndrome de Abeja Reina*, es el que les lleva a un perfeccionismo imposible en todos los ámbitos de la vida e incluso a la depresión. Se trata de que la mujer sea capaz de tener éxito como un hombre en tareas laborales, mientras que mantiene simultáneamente su feminidad logrando también el éxito como esposa y madre. Y que les agota intentando hacer todo bien, a menudo con ayuda mínima de sus parejas, y además, sintiéndose culpables de no haber dedicado suficiente tiempo para atender a la familia o a la profesión.

Se puede considerar que la mujer muy inteligente tiende a infravalorar sus potencialidades intelectuales, debido a su exacerbado perfeccionismo y

auto-exigencia. En ocasiones esta actitud de camuflaje puede estar dirigida a limitar el daño emocional que puede producirles el no alcanzar sus propios objetivos por esa ansia de perfección. Generándoles esto una sensación de fracaso. A veces el miedo a suspender, les lleva a ponerse nerviosas en los exámenes o incluso a abandonar los estudios. De ahí la importancia de regular los niveles de autoexigencia a través de un concepto más realista sobre el fracaso y las expectativas autoimpuestas.

Otra de las posibles causas de que las mujeres de altas capacidades se comporten como hemos descrito es la **falta de referencias femeninas de éxito**. Los libros de texto y contenidos escolares (López-Navajas, 2014) carecen de personajes femeninos destacados y además de altas capacidades, lo que transmite desigualdad social e inexistencia de modelos femeninos.

La sociedad, en general, las desconoce son las llamadas “Figuras Ocultas” parafraseando en su traducción en España del nombre de la película de Theodore Melfi, *Hidden Figures*, film estadounidense de 2016, que refleja las biografías de tres mujeres, matemáticas, afroamericanas, Katherine Johnson, Dorothy Vaughan y Mary Jackson que, entre otros logros, trabajan en la NASA y sus cálculos permiten que John Glenn se convirtiera en el primer astronauta estadounidense en hacer una órbita completa de la Tierra. Como estas mujeres reconocidas muchos años después a través de esta película, **existen mujeres profesionales en todas las áreas del conocimiento cuyo estudio puede surtir en las carreras de las chicas efectos benéficos**.

Es cierto que la sociedad ha evolucionado y ha mejorado la situación de las mujeres; con ello, también de las mujeres de altas capacidades, pero para que ésta desarrolle su potencial enteramente, **necesita asumir sus características y su capacidad**, por lo que se le ha de proporcionar referentes femeninos de éxito. En definitiva, requieren ser conocidas, comprendidas y orientadas para una construcción de su identidad que motive su desarrollo cognitivo y psicosocial; además de superar la brecha de género.

3. Educación y barreras estructurales que afectan a las JAC

La educación y su influencia desde la perspectiva de género en la construcción de la identidad de la niñas y jóvenes con alta capacidad hace necesaria la comprensión de su situación, con ello, la relevancia que tiene el impacto de las presiones sociales en el desarrollo y en el nivel de logro de las chicas, lo que motiva en algún momento de su vida el deseo de no ser capacitada intelectualmente. Por lo que se necesita analizar los modelos sociales en los que hombres y mujeres se desarrollan.

La familia y la escuela como agentes socializadores primordiales en el desarrollo humano, han transmitido una educación de género, en la que ha persistido la estructura y organización de una sociedad, que ha marcado la diferenciación de lo femenino y masculino.

Tradicionalmente se ha asociado una actuación a chicos y chicas conforme a las características psicológicas asignadas a dicho rol de género, así a las niñas se les ha relacionado con la debilidad, sumisión, sensibilidad o la dulzura a diferencia de los varones, a los que se les han asociado comportamientos de fortaleza, competitividad o asertividad. Es cierto que la sociedad ha evolucionado progresivamente y han ido surgiendo modelos y roles parentales, educativos y sociales diversos; la mujer actualmente ha

conseguido importantes avances sociales; cambios que están afectando a la socialización tanto de hombres como de mujeres (Julià, Escapa y Mari-Klose, 2015, etc.), y que están modificando la estructura familiar y el ámbito escolar, sobre todo con la incorporación de la mujer a la esfera pública con pleno derecho.

Las niñas participan en igualdad de condiciones que los chicos en las diferentes etapas educativas, así y según los datos consultados en el Instituto de la Mujer, durante el curso 2015-2016 el 48,44% del alumnado matriculado en Educación Primaria Obligatoria (EPO) eran niñas; el 48,65% de las matrículas en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) correspondían a chicas y su participación en estudios superiores se ha situado durante el mismo curso académico en un 54,34% de mujeres matriculadas por rama de conocimiento; pero, a pesar de ello, la igualdad entre hombres y mujeres es aún uno de los retos más importantes que la sociedad debe superar, ya que la brecha de género continúa existiendo, sobre todo, en la elección de itinerarios formativos y en el ámbito profesional y laboral.

El proceso de construcción de la identidad de género es un proceso que incide en la elección del itinerario educativo, y la sociedad ha desarrollado una educación de género basada en la creencia de que los hombres se encuentran más capacitados para la ejecución de tareas relacionadas con las Ciencias que las mujeres, motivando la aculturación respecto al sexo en los campos científico- tecnológicos que aleja a las chicas de los itinerarios vinculados a dichos campos (Caprile Elola-Olaso y otros, 2008; Rodríguez, Inda y Peña, 2014). De este modo, aunque la presencia de la mujer es cada vez más frecuente en estos ámbitos, en la elección de itinerarios formativos y profesionales continúan eligiendo titulaciones universitarias consideradas tradicionalmente femeninas según los datos consultados en el Instituto de la Mujer en el curso académico 2015-2016. Es decir, con una presencia mayoritaria en titulaciones de Ciencias de la Salud (69,35%), de Artes y Humanidades (61,13%) y de Ciencias Sociales y Jurídicas (59,48%).

Por otra parte, en las titulaciones de Ciencias se observa un incremento (50,88%), sin embargo, en la elección de itinerarios profesionales vinculados a titulaciones técnicas y de ingeniería, las mujeres se situaron tan sólo en el 25,64%. Esta situación es debida a una elección estereotipada de los tipos de estudio en la educación superior, ya proyectada sobre la educación secundaria y el bachillerato debido fundamentalmente a la existencia del sesgo de género (Colás y Villaciervo, 2007; Rodríguez, Inda y Peña, 2014).

En cambio, si ya hablamos de la carrera científica o investigadora de las mujeres. Según el informe "*Científicas en cifras 2015: Estadísticas e indicadores de la (des) igualdad de género en la formación y profesión científica*" coordinado por Ana Puy Rodríguez, el número de mujeres que se doctoran en España se ha igualado al número de hombres, situación que no ocurre en Europa. El porcentaje de investigadoras se mantiene desde 2009 -un 39% del total-, lo que sitúa a España por encima de la media de la Unión Europea, que es del 33%. Sin embargo, en la carrera investigadora académica, la representación de las mujeres en la categoría de mayor rango continúa siendo baja, con solo un 21% de mujeres catedráticas en la universidad pública española, porcentaje que se sitúa en la media europea. Por último, la brecha sigue existiendo en los órganos de gobierno de universidades y Organismos Públicos de Investigación (OPIs), al cierre del informe en 2015 había una sola rectora entre las universidades públicas -Dña. Pilar Aranda,

rectora de la Universidad de Granada-, y ninguna directora general entre los OPls. (Puy Rodríguez (2016).

La brecha de género en los sectores de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM) persiste desde hace años en todo el mundo. A pesar de que la participación de las mujeres en las carreras de grado superior ha aumentado enormemente, están todavía insuficientemente representadas en estos campos.

La ciencia y la igualdad de género son vitales para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), incluidos en la Agenda 2030. En los últimos 15 años, la comunidad internacional ha hecho un gran esfuerzo inspirando y promoviendo la participación de las mujeres y las niñas en la ciencia. Desafortunadamente, ellas siguen enfrentándose a barreras que les impiden participar plenamente en esta disciplina. De acuerdo con un estudio realizado en 14 países, la probabilidad de que las estudiantes terminen una licenciatura, una maestría y un doctorado en alguna materia relacionada con la ciencia es del 18%, 8% y 2%, respectivamente, mientras que la probabilidad para los estudiantes masculinos es del 37%, 18% y 6%.

En cuanto al ámbito profesional la evolución que se ha observado en el ámbito educativo no se transfiere al laboral. Así, aunque la mujer se encuentra incorporada al mercado laboral de forma paritaria y cada vez es menor el número de mujeres que optan por dejar su profesión para dedicarse en exclusiva a la familia, los autores coinciden en especificar la existencia de obstáculos sociales que limitan el desarrollo profesional de las mujeres como son las conocidas como el "*techo de cristal*" y el "*suelo pegajoso*". El primero ha sido definido por Martínez (2008, p. 277), como "aquel conjunto de normas no escritas que dificultan a las mujeres el acceso a los puestos de alta dirección", y es considerado una de las limitaciones más importantes para el desarrollo profesional de la mujer en condiciones igualitarias al varón (Burin, 2008; Cross, 2010). Con el segundo término, se especifica la existencia de obstáculos debido a la socialización de género, que hace que ésta se encuentre limitada por la interiorización de los roles y estereotipos de género, dificultando que pueda definitivamente avanzar para lograr un alto nivel profesional (Burin, 2008).

4. Acoso, abuso y violencia en las estudiantes de altas capacidades

Estudios muy recientes, como el que el profesor Touron (2018) que acaba de publicarse "*Acoso y ciberacoso en estudiantes de altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica*", destacan que población de alumnos y alumnas de alta capacidad sufre el acoso y el ciberacoso en una proporción muy preocupante y, desde luego, muy superior a la de la población general.

Las chicas son consideradas uno de los grupos más especiales y vulnerables dentro de la población de altas capacidades, siendo incluidas como grupo de riesgo (Comité Económico y Social Europeo, 2013, Domínguez, 2003; Pérez, 2002), debido a la inadaptación y reproducción de esquemas androcéntricos que puede conllevar el influjo de la aculturación de género (Reyzábal, 2002).

Es decir, que los estudios sobre la diferencia sexual manifiestan que, el influjo que la aculturación ha incidido en la construcción de la identidad de las mujeres y la existencia en la sociedad actual una brecha de género que limita su desarrollo, sobre todo a nivel profesional. Así es patente la escasa

visibilidad de las mujeres en la historia del siglo pasado (López-Navajas, 2014) por ejemplo, hasta el que la posición social era subsidiaria y siempre inferior a la de los hombres, subestimando su inteligencia, y asumiendo de forma implícita su falta de talento, lo que ha supuesto el abordaje de las mujeres con altas capacidades, como algo excepcional, fuera de lo normal. Es decir, con desconfianza.

Según afirmó Marisol Gómez en el XII Seminario referido al principio de este artículo: “el silencio les vale más la pena en todas las etapas de la vida, desde su tierna infancia, porque cuando quedan descubiertas pueden sufrir acoso escolar, de hecho lo sufren, sobre todo en la adolescencia, y su sensibilidad y aislamiento es aún más doloroso. Ellas saben que son diferentes y más rápidas intelectualmente que el resto de sus compañeros y compañeras, pero esta cualidad se puede convertir en su peor enemigo. La mayoría de ellas prefieren silenciarse para no molestar”. Porque en efecto así es muchas veces ‘asumida’ la participación de las chicas inteligentes, como un estorbo.

Decía Virginia Woolf, que para ser escritora, una mujer necesitaba una habitación propia (en un sentido amplio, que también incluía tiempo propio). “Pues una científica necesita, además, una formación apropiada en la infancia o juventud, bibliotecas, y aparatos científicos. Todo eso tenían que proporcionárselo los hombres a las aspirantes a sabias. Según Muñoz (2017) en esa lucha, las mujeres fueron derrotadas durante más de cuatro milenios, comprobando que, el acceso a los recursos intelectuales ha sido posible, cuando hombres y mujeres han estado de acuerdo en ello. Tiempo es por tanto, para que las mujeres inteligentes se sientan en la obligación de dedicar recursos y tiempo a su desarrollo, que es a fin de cuentas el de las propias sociedades en las que trabajan.

Conclusiones y recomendaciones: qué puede hacerse y qué se está haciendo

Las niñas, jóvenes y mujeres jóvenes de altas capacidades necesitan 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.

Para ello se proponen varias estrategias de intervención, algunas de estas orientaciones propuestas por diferentes autores (Kerr, 1997; Noble, 1999; Pérez, 2002) y otras, resultado del trabajo con este colectivo:

- **Identificación temprana.** La importancia de la detección precoz para poder actuar cuánto antes.
- **Abordar Intervenciones** educativas para el desarrollo psicológico de las niñas y jóvenes encaminadas al desarrollo de su potencial y socio-emocional.
- **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**”.

- **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.
- **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.
- **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.
- **Estrategias para prevenir el perfeccionismo.** De trabajar hasta quedar exhaustas, sin tener tiempo para sí mismas. O de ser competitivas con una agresividad masculina, 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**.

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.

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.

Muy reciente Sánchez Dauder y Agudín Garzón (2018) han iniciado una colección por épocas de la Historia, con actividades para Primaria y secundaria sobre ¿quién es quién? Y además podemos recomendar para trabajar una serie de vídeos, películas y libros como los que se pueden encontrar en la web: “Día de la niña y la mujer en la ciencia 11 de Febrero de 2018”, así como en “Wataka.com”: películas, series y documentales que muestran el papel de la mujer en la ciencia y en la tecnología. O manuales referenciales para conocer un gran número de citas y vidas de mujeres sabias con éxito, que para satisfacción de todos y todas, afrontaron la adversidad y finalmente hicieron de sus vidas lo que desearon, generalmente con aportaciones a la humanidad que dotó sus sueños de mayor sentido (Rubio Gil: *Sabiduría Femenina: Citas de Mujeres Célebres y Anónimas*, Amazón).

Recordar que necesitan ser comprendidas, valoradas por su éxito, personal, académico y social, no comparadas; apoyadas en sus aspiraciones y elecciones, siendo relevante la orientación familiar con la intención de ayudar a éstas a conocer las características de sus hijas, y a facilitarles apoyos y

oportunidades. Estas a su vez les ayudarán a la aceptación de su doble condición, de mujeres y sujetos con capacidad intelectual superior, y con ello a poder asumir la optimización de su desarrollo personal, social y profesional.

- Orientación profesional, con el fin de ayudarles a planificar y proyectar su estilo de vida, su éxito profesional y personal.
- Grupos de apoyo y fomento de relaciones con pares dotadas.
- Programas de escuela de padres y orientación familiar con el fin de ayudar a las familias a reconocer y a aceptar la capacidad de sus hijas. Necesitan aprender como apoyar a sus hijas, fomentar su autonomía y su desarrollo personal.
- Programas formativos dirigidos a los profesionales de la educación. Orientación específica, tanto en Educación Primaria como Secundaria para animarlas a cursar y elegir itinerarios educativos y profesionales en el campo de las Ciencias.

Con este fin se están desarrollando diferentes acciones, una reciente, la ha puesto en funcionamiento la Universidad Camilo José Cela, es *La Unidad de asesoramiento en inteligencia y talento* del Experto universitario en *desarrollo de la inteligencia, capacidad superior y neuropsicología*". Tiene como objetivo, partiendo de una perspectiva multidisciplinar, promover la investigación e intervención en neuropsicología y educativa como eje de la atención a la diversidad y a las necesidades específicas de aquellos alumnos cuyas capacidades potenciales no estén completamente atendidas por el sistema educativo y que necesiten una intervención educativa específica dadas sus características intelectuales. En donde, uno de los programas desarrollados es el programa ADA (acrónimo de Alto Desarrollo del Aprendizaje) y también y por qué no decirlo en homenaje a Ada Lovelace (primera y gran mujer informática), y tiene entre sus objetivos: *Apoyar un proyecto de vida*, desarrollando actividades relacionadas con las preferencias vocacionales de los estudiantes de Secundaria y Bachillerato, fomentado así su conducta vocacional y *facilitarles herramientas que refuercen su inteligencia emocional*.

La Asamblea General de las Naciones Unidas declaró el 11 de febrero el Día Internacional de las Mujeres y las Niñas en Ciencia a finales de 2015, con el fin de lograr el acceso y la participación plena y equitativa en la ciencia para las mujeres y las niñas, y además para lograr la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas.

«En este Día Internacional, insto a que se asuma el compromiso de poner fin a los prejuicios, a que se invierta más en educación en CTIM para todas las mujeres y las niñas y a que se les ofrezcan oportunidades de mejorar sus perspectivas de carrera y su desarrollo profesional a más largo plazo, para que todas las personas puedan beneficiarse de sus innovadoras contribuciones en el futuro». —
Secretario General, Antonio Guterres.

Nuestros objetivos:

- Eliminar los estereotipos de género en el ámbito de la ciencia y la tecnología.
- Fomentar las vocaciones científicas en niñas y adolescentes.
- Ayudar a visibilizar el trabajo que desarrollan las científicas y tecnólogas

y crear roles femeninos en los ámbitos de la ciencia, la tecnología y la ingeniería.

- Conocer las causas de la brecha de género y promover prácticas que ayuden a eliminarla.

Por último, las jóvenes inteligentes suelen ser inquietas y disponer de soluciones en el momento que le son accesibles los recursos necesarios. Antiguamente eran únicamente libros, hoy en día además de éstos se encuentran las redes sociales e internet que pueden ser de gran ayuda, de ser empleados para la documentación y la obtención de recursos. Lo importante, es que comprendan que lo que puede parecer una limitación, la diferencia, es para ellas la puerta de acceso a una vida más feliz, más plena, con mayor sentido, en la medida que encuentren el espacio que su vocación o habilidades concretas les señala: Aceptar y ser aceptada, sin miedo sin violencia, con capacidad.

Referencias bibliográficas

- Bian, L., Leslie, S.J. y Champion, A.** (2017) Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science* 27 Jan 2017:Vol. 355, Issue 6323, pp. 389-391.
- Blanco, R.** (2009). María Zambrano: La dama peregrina. Córdoba: Benicé.
- Burin, M.** (2008). Las "frontera de cristal" en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Revista Anuario de Psicología*, vol. 39(1), pp. 75-86.
- Caprile Eliola-Olaso, M y otros.** (2008). *El sesgo de género en el sistema educativo. Su repercusión en las áreas de matemáticas y tecnología en secundaria (THEANO)*. Madrid: Fundación CIREM. Instituto de la Mujer.
- 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.
- Colás Bravo, P. y Villaciervos Moreno, P.** (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 25(1), pp.35-58.
- 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.
- Cross, Ch.** (2010): "Barriers to the executive suite: evidence from Ireland", *Leadership & Organization Development Journal*. vol. 31(2), pp. 104-119.
- 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.
- 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.
- Julià, A., Escapa, S. y Mari-Klose** (2015). Nuevos riesgos sociales y vulnerabilidad educativa de chicos y chicas en España. *Revista de Educación*, 369. Julio-Septiembre, pp. 9-30. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-369-288.
- Kerr, B. A.** (1997). *Smart Girls. A new Psychology of Girls, Women, and Giftedness*. Great Potential Press, Inc.
- López-Navajas, A.** (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363. Enero-abril 2014. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-188.

- Lupart, J. L., Cannon, E. y Telfer, J. A.** (2004). Gender differences in adolescent academic achievement, interests, values and life-role expectations. *High Ability Studies*, 15(1), 25-42.
- Martínez, R.** (2008). La mujer del siglo XXI. La desigualdad y el techo de cristal. En Arriaga, M. y colaboradores (2008). *Feminismo e interculturalidad*. Sevilla: Arcibel Editores S.L.
- Muñoz Paez, A.** (2017). Sabias: La otra cara de la ciencia. Ed. Debate.
- Noble, K., D.** (1999). Vivir la superdotación con todas sus consecuencias. En J. Ellis y J. Willinsky (1999). *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Madrid: Narcea.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. y Worrell, F.** (2015). Re-pensando las altas capacidades: Una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, pp.40-65. DOI: 10.4438/1988-529X-RE-2015-368-297.
- Pérez, L.** (2014) Inteligencia humana: ¿evolución o revolución? *Aula de Encuentro*, nº 16, volumen 2. 184-213
- 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
- Pérez, L., Alfaro, E., Domínguez, P. y De La Torre, G.** (2006). Educación e igualdad de oportunidades: *Guía para una educación no sexista*. Vol. 1 (pp. 1-44) Madrid. CERSA.
- Pérez, L., González, G. y Beltrán, J.** (2010) Parental estimates of their or their relatives intelligence. A Spanish replication *Learning and Individual Differences*. 20 (2010) 676-689.
- Pérez Sánchez, L. Domínguez Rodríguez, P., Gandarillas Alfaro, E.** (2002). Actas del seminario. Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad. Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid. (Se puede consultar <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001225.pdf>)
- Puy Rodríguez, A.** Coord. (2016). Científicas en cifras 2015: Estadísticas e indicadores de la (des) igualdad de género en la formación y profesión científica. Madrid. Ed. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.
- Reis, S. M.** (2000). Decisiones y compromisos en mujeres superdotadas y con talento. En *Revista Ideación*", pp. 59-76.
- Reis, S. M.** (1999). Necesidades especiales de las niñas y mujeres muy inteligentes. En J. Ellis y J. Willinsky (1999). *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Madrid: Narcea.
- Reyzábal, M^a. V.** (2002) Mujer y Literatura. Apuntes para la conquista del derecho a crear mundos propios. En L. Pérez, P. Domínguez y E. Alfaro (coords.). *Actas del seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección de Promoción Educativa.
- Rodríguez, M. C., Inda, M. M. y Peña, J. V.** (2014). Rendimiento en la PAU y elección de estudios científico-tecnológicos en razón de género. *Revista Educativa de Orientación del Profesorado*, vol. 25(1), pp.111-127.
- Roepfer, A.** (2003). The Young gifted girl: A contemporary view. *Roepfer Review*, vol. 25(4), pp. 151-153.
- Sastre-Riba, S.** (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento. *Revista de Neurología*, 41(Supl.1), S11-S16.
- Sánchez Dauder, M. y Agudín Garzón, V.** (2018) Las altas capacidades en la escuela inclusiva: Las blogaventuras de Minerva y Atenea. Barcelona. Horsori Editorial, S.L.
- Sastre-Riba, S.** (2011). Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades. *Revista de Neurología*, 52 (Supl.1), S11-S18.
- Silverman, L. K.** (1986). Patering young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society*, vol. 18, pp. 73-87.
- 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.