

## EDUCACIÓN, CAPACIDAD Y GÉNERO: ALUMNOS CON PREMIO EXTRAORDINARIO DE BACHILLERATO<sup>1</sup>

Carmen Jiménez<sup>2</sup>, Beatriz Álvarez, Juan Antonio Gil, Mari Ángeles Murga y José Antonio Téllez  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

### RESUMEN

*Se estudia un grupo singular de alumnos, los que han obtenido Premio Extraordinario de Bachillerato. Se analizan las características intelectuales, de personalidad y contextuales que parecen asociadas al alto rendimiento, observando a la misma muestra en dos momentos distintos o en el año 2000 y en el 2003, respectivamente. La hipótesis de partida es que con este tipo de alumnos desaparecen o se reestructuran las diferencias curriculares y en capacidad asociadas tradicionalmente al género.*

**Palabras clave:** Alto rendimiento escolar. Educación, género y alto rendimiento. Características alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato.

### SUMMARY

*This investigation studies a singular group of students, those who have achieved the Extraordinary Award of Baccalaureate. It analyses the intellectual characteristics, as well as the*

---

1 Este artículo es parte de los siguientes proyectos I+D: Jiménez, C. (Responsable); Álvarez, B.; Gil, J. A.; Murga, M. A. y Téllez, (2003 y 2004), *Educación, alta capacidad y género: Alumnas y alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato*. MTAS. Instituto de la Mujer. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. UNED. Inédito.

Jiménez, C. (Responsable), Aguado, T.; Álvarez, B.; Gil, J. A. y Jiménez, R. (2000 y 2001), *Prácticas educativas y actitudes y logros del alumno desde la perspectiva del género y la alta capacidad*. III Plan Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico. MTAS. Instituto de la Mujer. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. UNED. Inédito.

2 Dirección electrónica: mjimenez@edu.uned.es

*personality and contextual variables that seem to be associated to the high achievement; through the follow up of the same sample in two different moments: the year 2000 and the 2003, respectively. The starting hypothesis states that the curricular and capacity differences, traditionally associated to gender, disappear or become reconstructed.*

**Key words:** *School high achievement. Education, gender and high achievement. Characteristics of students with Extraordinary Award of Baccalaureate.*

## 1. PLANTEAMIENTO GENERAL

El presente estudio se inscribe en una línea de investigación sobre la atención a la diversidad de los más capaces, que venimos desarrollando en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED a lo largo del último decenio. Ofrece datos sobre una muestra de alumnos que han obtenido *Premio Extraordinario de Bachillerato* (PEB) en La Comunidad de Madrid, y la finalidad es conocer su trayectoria personal, escolar, familiar, social y profesional, tratando de identificar los factores a ella asociados y que la explicarían parcialmente. En esta colaboración consideramos la *perspectiva del género*.

Procederemos del modo siguiente. En primer lugar ofrecemos una panorámica sobre el estado de la cuestión; a continuación nos detendremos en el estudio empírico. Partimos del principio de que los más capaces forman *parte natural* de todo grupo humano aunque escuela y sociedad puedan ignorarlos, ignorancia que significa, en buena medida, ligar el despliegue de la capacidad a las condiciones sociales de partida. La hipótesis a constatar es que *desaparecen o se reestructuran las* diferencias curriculares y de capacidad *asociadas al género*. O lo que es lo mismo, el género pierde poder explicativo como motor de la capacidad, de las opciones curriculares y del nivel que en ellas alcanzan cada uno de los grupos sexuales.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El desarrollo educativo que ha conocido la sociedad española en los últimos decenios y el avance cuantitativo y cualitativo que han logrado las mujeres como grupo dentro del sistema escolar, son parámetros de fondo en el tema que estudiamos. No se ama lo que no se conoce y no se desarrollan las capacidades que no son sometidas a disciplina y enriquecimiento desde edades tempranas. De ahí la importancia de ofrecer a todos los alumnos oportunidades apropiadas de crecimiento personal, en el marco de una escuela que contempla como prioridades la equidad y el desarrollo de la sociedad del conocimiento. La educación es uno de los principales resortes de la igualdad y la equidad entre los géneros.

### 2.1. Chicas y chicos capaces avanzan en paralelo

En trabajos anteriores hay datos más amplios (Jiménez Fernández, 2001, 2004a). Esbozar que se mantiene cierto desarrollo evolutivo diferencial entre los chicos y chi-

cas más capaces. Las chicas evidencian más precozmente la capacidad, desarrollan intereses mixtos o masculinos y femeninos, destacan inicialmente en capacidad verbal, obtienen rendimientos similares o superiores a los de los chicos, muestran menor interés que los chicos por participar en programas específicos para los más capaces y eligen estudios de todo tipo, aunque predominen discretamente los de humanidades y ciencias sociales. El síndrome del «miedo al número» o temor a sobresalir y a hacerlo en terreno masculino, decae conforme avanza la visibilidad social y profesional de la mujer en los distintos ámbitos. Este retrato se mantiene hasta la adolescencia en la que, aunque atenuado respecto al pasado, surge el conflicto capacidad-femineidad.

Los chicos siguen el perfil típicamente masculino sólo que desarrollado de modo notable, destacan en capacidad matemática, habiendo un mayor número de varones que de mujeres en los valores extremos de la capacidad elevada, y tienen una mayor presencia en los estudios técnicos, si bien sin la clara superioridad de hace unos años (Coriat, 1990; Kerr, 1991, 1995; Lubinski, Benbow y Sander, 1993; Webb, Lubinski y Benbow, 2003; Jiménez Fernández, 2004a).

En la juventud asoma el conflicto masculinidad-femineidad aunque sin plena conciencia de su significado y, en todo caso, llevaría a un número de chicas a elegir estudios por debajo de su capacidad y aspiraciones, en la creencia de que les permitirán conciliar mejor la vida familiar y profesional (Kerr, 1995; Noble, 1987). Los chicos mantienen elevada la guardia intelectual, entre otras razones porque los padres esperan de ellos realizaciones conformes con el estereotipo del hombre capaz, es decir, carrera dura, con prestigio social, que le permita tomar las riendas de su propio destino. A las chicas se les permite un mayor diapasón de opciones curriculares, y aunque los padres impulsan su educación, aceptan con relativa facilidad que realicen desde estudios fáciles a carreras altamente exigentes. La principal aspiración paterna para con las hijas es prever su futuro de mujer desvalida, si bien en el caso de las más capaces las aspiraciones podrían ser más altas, y las madres parecen jugar un papel primordial al convertirse en cómplices de la valía de sus hijas (Jiménez, Aguado, Álvarez, Gil y Jiménez, 2001; López Sáez, 2003; Jiménez Fernández, 2004a)).

Sea como fuere, las expectativas diferenciales hacia cada género han dado a las chicas cierta libertad para adentrarse a su ritmo en las letras, las ciencias y las ingenierías, trayectoria que van siguiendo con notables rendimientos. Este ritmo pausado y progresivo de las estudiantes junto con los estudios controlados existentes, están llevando a reinterpretar la desigual presencia de hombres y mujeres en los distintos tipos de estudios y profesiones (Lubinski, Benbow y Sander, 1993). Y se ha jugado y juega con las hipótesis *nature* y *nurture*, si bien con mayores matices. La genética da a las personas, varones y mujeres, unas posibilidades, siendo principalmente la socialización diferencial la que se encarga de escribir el contenido, marco y techo del desarrollo personal, profesional y social de cada grupo sexual en los diferentes órdenes de la vida.

En los años setenta y ochenta se decía que las chicas estaban fracasando en los estudios científicos y técnicos, apoyándose básicamente en el dato de que los elegían en proporciones claramente más bajas que sus compañeros, y en que manifestaban

preferencias e intereses científicos inferiores a ellos<sup>3</sup>. De este dato real se infería una conclusión indebida. No estaban fracasando en las ciencias y en las ingenierías, simplemente las elegían y eligen menos, sobre todo las ingenierías, porque les atraían menos, y porque para elegirías, deben vencer mayores resistencias que sus iguales masculinos. En caso de fracaso, se exponen a un rasero social más estricto que el aplicado a sus iguales masculinos<sup>4</sup>. Con todo, las que se deciden a elegirías, obtienen en ellas rendimientos similares o algo superiores a los del varón y no parecen sufrir problemas de otro tipo (Lubinski, Benbow y Sander, 1993; Webb, Lubinski y Benbow, 2003). Si acaso, deben pagar un precio social por ser fieles a su capacidad e intereses, pues sigue teniendo vigencia aquello de «a las muy listas no las quiere nadie». En el estudio citado sobre las ingenieras se señala que el 96 por ciento se casa con otro ingeniero, fenómeno que sorprende al observador pues, si bien tiene una explicación plausible en el tiempo de convivencia, en otras carreras no se conoce similar endogamia profesional.

## 2.2. Rendimiento académico y profesional y género

Dentro del sistema escolar, las chicas están avanzando hacia la igualdad a través de la obtención de un rendimiento excelente, que se ve profesionalmente sancionado en la vida adulta, fundamentalmente dentro del ámbito de la función pública. En España el 67% de los jueces son mujeres<sup>5</sup> así como el 71% de los estudiantes de Ciencias de la Salud, el 61% de los estudiantes de Ciencias Sociales, el 54% de los estudiantes de Ciencias y el 26,95% de los estudiantes de Ingeniería, ámbito este último donde el crecimiento femenino es pausado pero constante, y en el que existen carreras como arquitectura, que es elegida por casi la misma proporción de chicos que de chicas.

En un corto periodo de años los estudios de doctorado han pasado a ser territorio con presencia similar de hombres y de mujeres, 50,99% de mujeres en el curso 2001-02. En dicho curso estas fueron autoras del 45,47% de las Tesis Doctorales aprobadas, y la tendencia es a que sea mayoritaria la presencia femenina. En los ochenta eran minoría las mujeres que se adentraban en el doctorado y los *másters* de prestigio, aunque tuvieran sobrada capacidad para realizarlos, como ocurría con las primeras cohortes de alumnos estudiadas en el marco del citado SMPY. El rendimiento femenino es similar al de los chicos y repiten menos curso (CIDE/Instituto de la Mujer, 2001; Jiménez Fernández, 2004a). La tendencia es similar en la Unión Europea y en Estados Unidos.

---

3 Esta trayectoria se aprecia en los estudios ligados al seguimiento de varias cohortes de alumnos con extrema capacidad matemática en el marco del *Study of Mathematically Precocious Youth* (SMPY) y que continúan. Iniciado a comienzos de los setenta, sus propios autores han ido abriéndose a nuevas hipótesis ante la evidencia aportada por las distintas cohortes de alumnos a lo largo de un seguimiento de tres décadas. Cfr.: Jiménez Fernández, 2000; Lubinski, Benbow y Sanders, 1993; Webb, Lubinski y Benbow, 2003.

4 Las ingenieras han vivido en primera persona el doble rasero social. Ante el suspenso parcial de la chica, la reacción social común suele ser señalar que para qué ha elegido dicha carrera habiendo otras más fáciles. Al chico lo más probable es que se piense en la dureza de dichos estudios. Cfr. López Sáez, 2003.

5 Cfr.: *El País*, martes 12 de octubre de 2004, página 12, artículo de opinión titulado *Deriva de tensión*.

El mundo de la empresa privada parece regirse por patrones más resistentes al cambio hacia la igualdad de los géneros, si bien va reconociendo la preparación y capacidad profesional de la mujer (López Sáez, 2003).

De hecho, desaparecen síndromes típicos de las chicas superdotadas como el miedo al éxito o temor hacia las matemáticas, para reaparecer síndromes típicos en las mujeres que alcanzan altos éxitos profesionales en ámbitos tradicionalmente reservados al varón. El «síndrome del impostor» (Clance, 1985) aparece en las profesionales que alcanzan un alto y merecido éxito y, una vez logrado, lo atribuyen a factores externos como las personas significativas de su entorno y el azar, apareciendo en las mismas problemas de autoestima, temor y estrés por el miedo a que se descubra el (falso) fiasco. Es un síndrome aprendido, alimentado por el contexto en el que se desenvuelve su vida y por los estereotipos sociales, estereotipos que culparían a estas mujeres de cualquier desgracia que acaeciera en su vida familiar (Noble, 1987).

La Administración pública (Martín Serrano y otros, 2004) y la empresa autogestionada parecen ser los ámbitos donde la mujer puede desplegar más objetivamente su capacidad<sup>6</sup>. La tabla 1 recoge datos elaborados por el Instituto de la Mujer a partir de la *Encuesta de Población Activa* del Instituto Nacional de Estadística (2004).

TABLA 1  
MUJERES QUE DESEMPEÑAN FUNCIONES DIRECTIVAS.  
PRIMER TRIMESTRE DE 2004

TOTAL DE POBLACIÓN FEMENINA OCUPADA EN FUNCIONES DIRECTIVAS	6.562 MUJERES	38,94%
Dirección de las empresas y de la administración pública:	399 mujeres	31,27%
Gerencia de empresas con menos de 10 trabajadores:	131 mujeres	28,10%
Gerencia de empresas sin asalariados	200 mujeres	45,27%

### 2.3. Hacia la equidad con las alumnas y alumnos más capaces

Simplemente esbozar algunos aspectos complementarios. En primer lugar, los valores sociales imperantes postulan el robustecimiento de una *escuela única inclusiva para todos los alumnos*, que contemple la diversidad como contrapunto necesario para ofrecer una educación de calidad similar para todos (Jiménez Fernández, 2003,

---

6 Se silencia el tema de la maternidad que es central para las mujeres, para los varones y para la sociedad, y que no debe estar reñido con que personas y grupos obtengan beneficios educativos y sociales equitativos y acordes con su perfil personal. Una anécdota que pretende dejar el tema en la penumbra pero no en la indiferencia. El equipo de gobierno actual es paritario desde la perspectiva del género. Al parecer, las señoras ministras suman en total tres hijos; los señores ministros suman un total de diecisiete.

2004b). En segundo lugar, destacar que en edades tempranas el perfil de capacidad de personas y grupos es más equitativo con toda la población escolar que conforme se avanza en la trayectoria escolar. García Yagüe y colaboradores (1986) constataron la misma realidad que otros investigadores externos. Que en primero de educación general básica había en España una proporción similar de alumnas y alumnos *superdotados* en los pueblos y en las ciudades y en los distintos tipos de centros; en tercer curso la presencia de este tipo de alumnos había disminuido claramente en el medio rural y en los centros del extrarradio. Parece que *se los traiga el sistema*. Nuestra investigación sobre los alumnos que obtienen Premio Extraordinario de Bachillerato pone de manifiesto que no hay alumnos con dicho honor entre la población socialmente débil (Jiménez, Aguado, Álvarez, Gil, Jiménez, 2002). El reciente *Informe PISA 2003*, reproduce, al alza, datos que ya aparecieron en el mismo Informe del año 2000. A saber, que la escuela española está claramente por debajo de la media de los países estudiados (los de la OCDE y algunos más) en cuanto al número de alumnos con resultados excelentes. En nuestra escuela los alumnos con resultados excelentes parecen estar en fase de extinción.

Los más perjudicados con el olvido y la marginación de la capacidad y el talento son los alumnos procedentes de las clases socialmente menos privilegiadas (Seeley, 1993), los extremadamente capaces (Kearny, 1996) y las chicas (Ker, 2000; Landau, 2003). Por otra parte, la línea de investigación llevada a cabo por un grupo de profesores de la Universidad de Denver, muestra que entre los adolescentes que lideran bandas juveniles, son frecuentes los alumnos muy capaces que han fracasado en la escuela a pesar de su capacidad o a causa de su capacidad (Seeley, 1993).

Escuela inclusiva, normalizadora de las diferencias humanas, y atención a la diversidad de los más capaces no son extremos excluyentes sino complementarios. Nunca la escuela albergó bajo el mismo techo un diapason tan amplio de diferencias humanas, y tiene que aprender a redefinir sus conceptos y prácticas (Jiménez Fernández, 2002). Desde preescolar debe contemplar las necesidades educativas especiales (NEE) de todos los alumnos, evitando que con el paso del tiempo *el propio sistema escolar ahogue la capacidad y el talento* de parte de ellos, precisamente la de los más dependientes de la calidad y equidad del sistema educativo. La inclusión escolar debe contemplar que las NEE pueden ser por exceso y por defecto, por situaciones coyunturales recientes y remotas y por todo ello al mismo tiempo (ONU/MEC, 1994). Y no repetir el error de limitarlas al extremo del déficit, al fracasado escolar y a los problemas urgentes que presenta la integración escolar de los alumnos procedentes de la emigración. Además, en estas poblaciones también hay alumnos capaces.

Y si no se contemplan, el ritmo y ruido de la clase anulará su singularidad y serán sometidos de modo implacable a un aprendizaje sistemático de bajo nivel para sus NEE; sobrevivirán los que tienen recursos más allá de la escuela. Aprenden a desinteresarse de la escuela. Escuela que precisa contemplar alternativas parciales para que estos alumnos avancen al ritmo que le es propio (Delisle, 1999; Kearny, 1996). La iniciativa privada es lícita pero no puede dejarse a los padres dependientes de ella. Y son los padres los que sufren en primera persona las consecuencias de la negligencia de la escuela pública. Sus hijos capaces también existen.

La sobredotación intelectual, la alta capacidad o la diversidad de los más capaces debe reflejarse en el texto que pudiera resultar de reelaborar el documento del Ministerio de Educación y Ciencia *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuesta para el debate*.

Debe evitar errores del pasado y no concebir reductivamente la diversidad. Ello significa, por un lado, referir el conjunto de los instrumentos que postula, a todo el diapasón de NEE. Si se contempla la repetición de curso también debe plantearse la posibilidad de aceleración de curso; si se crean desdobles u horarios especiales para grupos específicos, un grupo específico debe ser también este tipo de alumnos; si se constituye un observatorio para analizar la atención a la diversidad, los alumnos superdotados deben estar incluidos en dicho observatorio como un grupo diana más; en esa nueva área de educación para la ciudadanía, debe incluirse el respeto por las NEE y asumir equitativamente su significado desde una educación democrática, que exige a la escuela y al alumno, responsabilidad hacia toda la diversidad natural inherente a la persona. Se trata de contemplar conceptual e instrumentalmente la realidad de los alumnos con capacidades extremas, máxime en la escolaridad obligatoria.

#### **2.4. Alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato**

La elección de este grupo obedece a varias razones. En primer lugar, es un grupo que ha mostrado capacidad para obtener *alto rendimiento*. Para optar al PEB es requisito haber obtenido una media de sobresaliente a lo largo de los estudios de bachillerato. Los aspirantes han de superar una prueba compleja y los que lo obtienen, pueden aspirar al Premio Nacional de Bachillerato. Se otorga un PEB por cada mil alumnos matriculados en el último curso de bachillerato objeto de dicho Premio.

En segundo lugar, es un grupo *autodefinido* y facilita la labor del investigador. No tenemos cultura sobre los alumnos superdotados, y los investigadores que pretenden estudiarlos, deben vencer obstáculos añadidos. Centros, profesores y los propios alumnos tienen una actitud ambigua hacia el reconocimiento de la capacidad y prefieren ignorarla o hablar de ella en voz baja. Pervive parcialmente la creencia de que atenderlos es elitismo ya que nacen mimados por la diosa fortuna, e ignoran que un niño es ante todo un niño, por superdotado que sea, que precisa de la experiencia y el apoyo de los adultos significativos, para desarrollarse como niño y como superdotado. Sobresalir sobremanera por arriba o por abajo no es socialmente bueno, y menos para un alumno de corta edad. Los padres son tal vez el grupo más sensibilizado hacia la alta capacidad, andan desorientados, no encuentran apoyo escolar y son carne de cañón ante ofertas externas insuficientemente probadas.

Finalmente señalar que *no* postulamos que los alumnos PEB sean alumnos superdotados, aunque como grupo presentan una característica propia de los más capaces, su capacidad para obtener alto rendimiento a lo largo del tiempo. En cambio, sí nos interesa conocer las condiciones personales, familiares, escolares y sociales que han hecho posible el alto rendimiento. Si hay ente ellos algún alumno superdotado, es un objetivo que ahora no consideramos.

### 3. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

Una primera descripción del alumno PEB se ha expuesto en un trabajo anterior (Jiménez, Aguado, Álvarez, Gil, Jiménez, 2002). En este *consideramos el género* y ofrecemos algunos de los datos obtenidos en dos momentos temporales de observación de la muestra o en 2000 y 2003, respectivamente.

Por razones de espacio limitamos la reproducción de tablas y cifras, que se contienen en los estudios originales. Como norma, ofreceremos sólo algunas tablas con los datos descriptivos y, en algún caso, el contraste sobre su significación estadística, optando por las tablas pequeñas y por presentar alguna de cada tipo de análisis. La población, muestra estudiada y su nivel de representatividad se recoge en la tabla 2.

TABLA 2  
POBLACIÓN DE ALUMNOS PEB DE LA COMUNIDAD DE MADRID  
Y MUESTRA ESTUDIADA

Población PEB	Hombres	Mujeres	Total
Curso 1998-99	23	11	34
Curso 1999-00	12	20	32
<b>Muestra del estudio 2000-01</b>			
Curso 1998-99	13	12	25
Curso 1999-00	5	8	13
<b>Representatividad (%)*</b>			
Curso 1998-99	82	100	90
Curso 1999-00	65	72	79

\*En las condiciones más desfavorables del muestreo  $p=q=0,5$  y nivel de confianza de  $2\sigma$

#### 3.1. Diseño y procedimiento

Se trata de un incipiente diseño longitudinal. En el primer estudio (2000-2001), invitamos a participar a la población PEB, a sus padres y a los centros donde habían estudiado el bachillerato. En el segundo estudio (2003-04), hemos recogido nuevos datos de la muestra previamente estudiada. La tabla 3 refleja la muestra e instrumentos empleados:



TABLA 3  
MUESTRA E INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN EL SEGUIMIENTO  
DE LOS ALUMNOS PEB

ESTUDIO 2000-2001	MUESTRA			INSTRUMENTOS
	Varones	Mujeres	Total	
Alumnos PEB	17	21	38	Cuestionario <i>ad hoc</i> / Tests/Grupos de discusión libre de ambos sexos
Padres de alumnos PEB	21	28	49	Cuestionario <i>ad hoc</i> /Grupos de discusión libre de ambos sexos
Profesores de alumnos PEB	8	6	14	Cuestionario <i>ad hoc</i> /Grupos de discusión libre de ambos sexos
<b>ESTUDIO 2003-2004</b>				
Alumnos PEB	17	14	31	Cuestionarios <i>ad hoc</i> / Tests/Grupos de discusión sólo de chicas, sólo de chicos y de ambos sexos

Algunas precisiones. Primero, la muestra de alumnos PEB es altamente representativa de la población. Segundo, los padres respondieron asistiendo ambos progenitores en varios casos. Los centros han sido los que menos han apoyado nuestra investigación y la muestra de profesores se distribuye como sigue: un director, una secretaria de instituto, dos jefes de departamento, una jefa de estudios, dos orientadoras y siete profesores.

En el año 2000 recogimos datos procedentes de la consulta a padres, profesores y a los propios alumnos a través de un *cuestionario ad hoc*, que contiene algunas preguntas comunes para los tres grupos y otras específicas de cada grupo; se agrupan en seis bloques.

Con cada uno de los tres grupos se tuvieron dos o tres *sesiones de discusión libre* a micrófono abierto, en las que se les planteaban la temática de la educación del alumno PEB como hijo, como alumno y como persona sexuada. A los alumnos se les aplicaron, además, las siguientes *pruebas estandarizadas*: Matrices Progresivas de Raven (TEA, 2001), Aptitudes Mentales Primarias de Thurstone (TEA, 1999), Intereses y Preferencias Profesionales de De la Cruz editado por TEA (2000) y el Test de Abreación para Evaluar la Creatividad (TAEC) de S. de la Torre (1991).

En el año 2003 hemos recogido datos nuevos sobre los alumnos previamente estudiados, a través de dos cuestionarios *ad hoc*, del test de Inteligencia WAIS III de Wechsler editado por TEA (1999); del test de Atención D2 de Brickenkamp (TEA, 2002), del test de Evaluación de Grado Medio y Alto (GMA) de Blinkhorn (TEA, 1999) y del Cuestionario de Procesos, Orientaciones y Concepciones del Aprendizaje y Enseñanza del Alumnado Univesitario, versión experimental de M. A. Marín (2000) del *Inventary of Learning Styles in Higher Education* de J. Vermuunt. Se han tenido también tres *sesiones de discusión libre*, en las que los grupos han estado formados sólo por chicos, sólo por chicas y hubo una sesión mixta. En el primer estudio todas las sesiones fueron mixtas.

En este artículo nos ceñimos a datos obtenidos en el cuestionario *ad hoc* del año 2000 y a los obtenidos en los tests estandarizados.

### 3.2. Perfil del alumno PEB y género desde el cuestionario 2000

Ofrecemos el cuadro resultante de integrar las respuestas de padres, profesores y alumnos. Son *datos descriptivos*. Cuando hablamos en términos generales, nos referimos a respuestas que aglutinan porcentajes claramente superiores a la mediana en los tres grupos; los valores minoritarios son notablemente inferiores a ésta. Sobre este cuadro general, analizaremos qué diferencias significativas existen. Recordar que como grupo, estos alumnos obtienen buenos resultados en las pruebas de capacidad, por encima del percentil 75 si bien la desviación típica es amplia; son alumnos procedentes de la clase media y del medio urbano; destacan en preparación paralela a la escuela, sobre todo en idiomas, informática y en estrategias y hábitos de trabajo intelectual y son lectores voraces, entre otros.

### 3.3. Diferencias significativas en función del género

Hemos procedido al contraste de las diferencias observadas en cada grupo sexual y se ha fijado como nivel de significación la probabilidad de 0.95.

#### 3.3.1. Resultados en las pruebas tipificadas

En el test de *Matrices Progresivas* no aparecen diferencias estadísticamente significativas. Se recogen los datos descriptivos en la tabla 4.

TABLA 4  
MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN EL TEST DE RAVEN.  
TOTAL Y POR GÉNERO.

	Informe					
	ca Sexo					
	varón		mujer		Total	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
RAVEN Escala Superior I	10.76	1.60	10.61	1.61	10.69	1.59
RAVEN Escala Superior II	28.65	5.47	27.22	5.40	27.91	5.40
RAVEN Tiempo de Duración en Minutos	42.59	9.06	40.94	8.05	41.74	8.47

\*No son significativas las diferencias

CUADRO 1  
PERFIL GENERAL DEL ALUMNO PEB DESDE LA PERSPECTIVA DEL GÉNERO

El perfil es el siguiente:

- *Son alumnos educados en una medio familiar que, en general, ha dado a hijos e hijas oportunidades similares de formación y en el que existe conciencia social sobre la igualdad de los géneros. Pese a este acuerdo sustancial a nivel de principios, persisten ciertos sesgos sexistas que señalan que los chicos tienen ventaja en la familia, la escuela y la sociedad; que en el hogar se les exige desigualmente a hijos e hijas y que los padres tienen hacia las hijas expectativas más bajas.*
- *Han estudiado en centros y aulas en las que, en general, se educa a ambos géneros en la igualdad y, en consecuencia, los profesores reconocen la capacidad y motivación en ambos géneros, les dan las mismas oportunidades formativas y evitan estereotipos como el rechazo social hacia la chica muy inteligentes o el tener expectativas más bajas hacia el género femenino, con algunas excepciones. Esta actitud general convive con actitudes y hábitos sexistas minoritarios pero persistentes y que se manifiestan en conductas como dar oportunidades distintas de intervenir o exigir de forma sutilmente desigual, siempre a favor de los chicos.*
- *Entre compañeros se acepta con naturalidad la igualdad sin considerar que un grupo sea más inteligente que el otro. Los buenos resultados escolares que obtienen son objeto de envidia para más de un compañero. Persisten algunos comportamientos diferenciales aunque no con carácter general; así las chicas ocultan su capacidad más que los chicos y suelen ser más inseguras que los chicos inteligentes. Se constata cierto temor en los chicos hacia las chicas más inteligentes. Las profesoras tienen menos estereotipos de género que los profesores.*
- *Eligen la carrera libremente, contando con asesoría y pensando en lo que les gustaría ser y se sienten capaces de hacer; pesan poco los estereotipos o estudios propios de su género y suelen ser rompedores en más de un caso, pues eligen en campos sin tradición en su familia o en su género. Las chicas serían más rompedoras.*
- *En el centro se han educado en la igualdad general y, en principio, no hay normas ni trato distinto dentro o fuera del aula. Sin embargo, en clase apenas si hay oportunidad de conocer aportaciones y ejemplos de mujeres importantes en el campo de la ciencia, la historia o la literatura. Existe cierta conciencia escolar de que los chicos llegarán más lejos aunque no son mejores estudiantes, y también de que persiste en los centros un trato sutilmente distinto para chicos y chicas, a favor de aquellos.*

El resultado más importante es el obtenido en la escala II y apenas si difieren las puntuaciones medias y la dispersión. Una hipótesis que encuentra apoyo en la investigación precedente es que los chicos alcanzan valores más extremos que las chicas en las pruebas de capacidad matemática y espacial. Nuestros datos rechazan la existencia de diferencias debidas al género. Tampoco difieren en velocidad, si bien las chicas emplearon dos minutos y medio menos. Si no mediara un contraste no significativo, se diría que los chicos puntúan más alto y las chicas trabajan más rápido.

En el test de *Aptitudes Mentales Primarias* (PMA) *tampoco hay diferencias significativas*. Los datos empíricos apenas si dibujan el patrón tradicionalmente masculino y femenino, en el sentido de puntuaciones más altas y más dispersas en los varones en las pruebas de capacidad espacial y razonamiento, y discreta superioridad femenina en las pruebas verbales (Tabla 5).

TABLA 5  
MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN EL PMA. TOTAL Y POR GÉNERO

	sexo				Total	
	varón		mujer			
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. Típ.
Pma-fvdi	36.41	6.78	35.05	8.07	35.69	7.41
Pma-fedi	31.59	13.17	28.32	10.42	29.86	11.74
Pma-frdi	23.41	4.09	23.16	4.14	23.28	4.06
Pma-fndi	25.24	8.85	21.26	9.53	23.14	9.30
Pma-ffdi	60.00	9.69	63.21	9.45	61.69	9.56
Pma-totdi	211.765	45.605	211.868	32.498	211.819	38.652

\*No son significativas las diferencias

De los diecisiete campos profesionales que contempla el IPP (Intereses y Preferencias Profesionales), seis arrojan diferencias significativas en función del género. Los campos científico-experimental, científico-técnico, este en sus dos variantes de actividades y profesiones, y militar-seguridad las diferencias son a favor de los varones; en los campos literario y económico-empresarial destacan las mujeres. Es parcialmente sorprendente el interés femenino por las actividades de tipo económico-empresarial, sobre todo si tenemos en mente el pasado reciente. Sin embargo, en los últimos años dichos estudios figuran entre los elegidos por las chicas con discreta mayoría, fenómeno que se da en España y en los países de nuestra órbita cultural.

Otra nota a observar es que en el campo de los intereses y preferencias más vinculado a las características de la personalidad, se aprecia la vinculación al género masculino del reducto de lo científico-técnico-militar; vinculación que se diluye en capacidad y aptitudes, como acabamos de ver.

En el *Tests de Abreación para Evaluar la Creatividad* no se aprecian diferencias significativas en función del género. Tampoco se aprecia tendencia sistemática de uno de los grupos sobre otro aunque no alcanzase la significación estadística; si acaso los varones muestran valores con mayor dispersión (Tabla 6).

TABLA 6  
MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DEL TAEC. TOTAL Y POR GÉNERO

Informe

	perfil académico y de personalidad							
	letras		ciencias		mixto		Total	
	Media	Desv. tip.	Media	Desv. tip.	Media	Desv. tip.	Media	Desv. tip.
TAEC Resistencia Cierre Total	14.21	5.94	14.41	4.81	18.00	11.36	14.65	5.84
TAEC Originalidad Total	16.86	5.22	13.82	7.87	17.33	2.08	15.38	6.60
TAEC Elaboración Total	9.86	6.10	8.29	5.98	12.33	11.24	9.29	6.41
TAEC Fantasía Total	2.21	2.01	5.06	5.94	3.67	1.53	3.76	4.55
TAEC Conectividad Total	2.79	5.82	5.82	9.34	.00	.00	4.06	7.71
TAEC Alcance Total	18.64	7.56	16.41	8.42	22.33	2.89	17.85	7.78
TAEC Expansión Total	21.57	7.26	22.29	8.16	23.33	5.86	22.09	7.44
TAEC Riqueza E. Total	12.93	5.03	8.76	4.34	12.67	5.86	10.82	5.05
TAEC Habilidad T. Total	16.71	8.08	11.53	5.28	13.67	11.37	13.85	7.30
TAEC Morfología I. Total	28.21	7.30	25.94	10.32	25.00	12.12	26.79	9.11
TAEC Estilo C. Total	1.93	.83	1.65	.79	1.67	1.15	1.76	.82

\*No son significativas las diferencias

Los datos obtenidos en el año 2003 obedecen al mismo patrón. No aparecen diferencias debidas al género. En estas pruebas se ofrecen los resultados en percentiles y se observa que los alumnos PEB obtienen buenas o muy buenas puntuaciones.

En el WAIS (tabla 7) se aprecia que salvo cuatro casos que se sitúan en torno al percentil 75, hay veintiuno que se sitúa entre los percentiles 80-90 y once que se sitúan por encima del percentil 90. El contraste de las diferencias entre géneros no arroja valores significativos.

Las alumnas tienen mejores resultados que los alumnos en las pruebas de vocabulario, clave de números, cubos, historietas, comprensión y búsqueda de símbolos. Los alumnos superan a las alumnas en las de figuras incompletas, aritmética, matrices, dígitos e información. Tienen resultados similares en semejanzas, letras y números y rompecabezas.

TABLA 7  
RESULTADOS EN LAS PRUEBAS DEL WAIS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Percentiles		25	50	75
porc.fig.incompletas	varón	76,0000	90,0000	95,0000
	mujer	68,0000	84,0000	91,0000
porc.vocabulario	varón	77,2727	82,5758	84,4697
	mujer	77,6515	89,3939	93,1818
porc.clave de números	varón	48,4962	65,7895	73,4962
	mujer	67,6692	76,3158	83,8346
porc.semejanzas	varón	81,8182	86,3636	93,1818
	mujer	66,6667	87,8788	95,4545
porc.cubos	varón	69,1176	79,4118	86,3971
	mujer	59,5588	81,6176	88,2353
porc.aritmética	varón	73,8636	77,2727	87,5000
	mujer	36,3636	59,0909	81,8182
porc.matrices	varón	70,1923	88,4615	95,1923
	mujer	74,0385	80,7692	93,2692
porc.dígitos	varón	53,3333	73,3333	73,3333
	mujer	52,5000	63,3333	86,6667
porc.información	varón	86,6071	91,0714	98,2143
	mujer	81,2500	92,8571	96,4286
porc.historietas	varón	73,8636	79,5455	88,6364
	mujer	48,8636	79,5455	86,3636
porc.comprensión	varón	68,1818	83,3333	89,3939
	mujer	82,5758	93,9394	96,2121
porc.búsq.de símbolos	varón	54,1667	57,5000	70,8333
	mujer	60,0000	65,0000	78,7500
porc.letras y números	varón	66,6667	66,6667	84,5238
	mujer	47,6190	64,2857	73,8095
porc.rompecabezas	varón	51,4423	81,7308	91,8269
	mujer	72,5962	82,6923	87,0192
porc.punt.verbal	varón	75,0433	79,6552	85,1554
	mujer	65,3579	79,0074	86,9171
porc.punt.manipulativa	varón	66,1886	76,4290	84,1110
	mujer	70,0335	75,4430	84,4005
	mujer	75,9615	82,6923	85,5769
porc.punt.verbal	varón	75,1144	79,6552	84,7882
	mujer	68,7801	79,0074	85,4082
porc.punt.manipulativa	varón	68,1824	76,4290	82,9699
	mujer	71,4551	75,4430	81,7962

\*No son significativas las diferencias

La tabla 8 recoge las puntuaciones directas obtenidas en el CI verbal, manipulativo y total. *Las diferencias entre géneros no son significativas*. Como grupo obtiene una buena puntuación, destacando el CI verbal sobre el manipulativo como viene siendo habitual con este tipo de alumnos.

TABLA 8  
COCIENTE INTELECTUAL EN EL WAIS, POR GÉNERO Y TOTAL

<b>WAIS CI Verbal</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Varón	135,67	8,26
Mujer	130,00	9,47
Total	132,62	9,05
<b>CI Manipulativo</b>		
Varón	121,83	7,52
Mujer	112,71	14,10
Total	116,92	12,06
<b>CI Total</b>		
Varón	134,67	9,85
Mujer	123,71	11,57
Total	128,77	11,82

\*No son significativas las diferencias

En el GMA (tabla 9) al analizar los resultados de los subtests en función del género, *las diferencias no alcanzan significación estadística* (tabla 10). Los datos empíricos son curiosos en dos sentidos. En razonamiento verbal desaparece la superioridad femenina sólo en el caso de los percentiles más altos. Es decir, los varones situados por

TABLA 9  
PERCENTILES EN LA PRUEBA GMA POR GÉNERO

<b>Percentiles</b>		<b>25</b>	<b>50</b>	<b>75</b>	<b>90</b>
razonamiento verbal	Varón	29.00	58.00	81.00	88.00
	Mujer	48.00	71.00	75.75	83.40
razonamiento numérico	Varón	49.00	67.00	88.00	99.00
	Mujer	35.75	45.00	69.00	75.00
razonamiento abstracto	Varón	4.00	39.00	63.00	72.60
	Mujer	27.50	57.50	73.25	75.80

encima del percentil 75 o del 90 puntúan más alto que las mujeres, y lo hacen por debajo de éstas en los percentiles 25 y 50. Iría en la línea de «los hombres cuando sobresalen, sobresalen más que las mujeres», expresión tomada de un alumno de ingeniería industrial en el grupo de discusión masculino. El otro dato es que en razonamiento abstracto, el varón se sitúa en todos los casos por debajo de la mujer. Hablamos de una muestra pequeña y de datos no significativos.

TABLA 10  
ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE EN EL GMA EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

	Gmavtg	Gmantg	gmaatg
U de Mann-Whitney	46.500	32.000	44.000
W de Wilcoxon	124.500	87.000	122.000
Z	-.893	-1.627	-1.056
Sig. Asintót. (bilateral)	.372	.104	.291
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	.381	.114	.314

En el cuestionario D2, los resultados se reflejan en la tabla 11. El contraste de dichas diferencias asociadas al género no alcanza la significación estadística. Los datos empíricos favorecen discretamente al varón.



TABLA 11  
 PERCENTILES DE LAS DISTINTAS VARIABLES DEL TEST D2  
 EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Percentiles		25	50	75	90
Total de respuestas	varón	49,00	67,00	86,00	98,00
	mujer	45,00	53,50	70,75	79,90
Total de aciertos	varón	51,00	60,00	92,00	99,00
	mujer	43,25	54,50	73,00	82,90
Total de omisiones	varón	46,00	57,00	60,00	63,80
	mujer	43,50	55,50	63,00	63,90
Total de comisiones	varón	46,00	49,00	51,00	54,00
	mujer	33,00	41,00	51,00	53,70
efectividad total	varón	50,00	65,00	87,00	98,40
	mujer	43,00	55,50	71,00	79,70
índice de concentración	varón	50,00	60,00	90,00	99,00
	mujer	41,75	53,00	69,25	79,60
mayor número intentado	varón	64,00	78,00	78,00	78,00
	mujer	70,50	78,00	78,00	78,00
menor número intentado	varón	48,00	61,00	81,00	99,00
	mujer	32,25	54,00	63,00	79,20
índice de variación o diferencia	varón	31,00	62,00	74,00	91,20
	mujer	53,50	65,00	77,75	97,10

## CUADRO 2

## PERFIL DEL ALUMNO PEB Y GÉNERO DESDE LOS RESULTADOS DE LOS TESTS

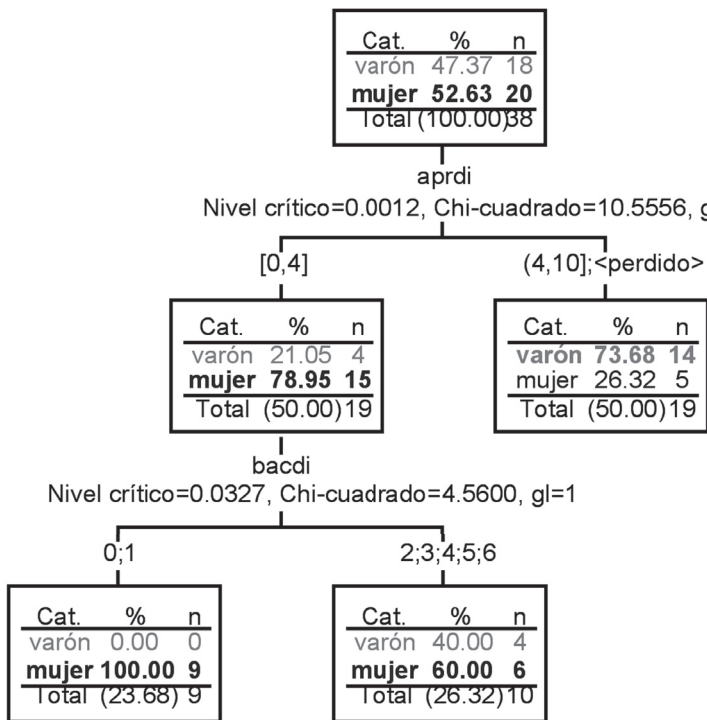
*Del conjunto de los contrastes significativos en las pruebas psicométricas se puede esbozar el siguiente cuadro:*

- *El género no muestra resultados con significación estadística en las pruebas de capacidad aplicada, sean de inteligencia general o estén más ligadas a la inteligencia factorial. Incluso las diferencias empíricas observadas no siguen un patrón masculino o femenino, entendido este como los resultados que eran habituales en los estudios sobre diferencias de género hasta la década de los setenta y parcialmente en los ochenta.*
- *En el último decenio los cambios han sido tan rápidos, que se puede conjeturar que en este campo y con esta población, los hechos van por delante de la reflexión científica, quizá porque los padres apoyan con decisión un porvenir profesional para las hijas (e hijos) como forma de proteger su futuro. Este hecho, unido a la capacidad demostrada del grupo PEB y a la responsabilidad que están manifestando las mujeres en los estudios universitarios y en el ingreso en los cuerpos profesionales de alto nivel dependientes de la administración, son tal vez el caldo de cultivo para los resultados que se van comunicando en los estudios más recientes. El presente es uno de ellos.*
- *Persisten algunas diferencias significativas en intereses. Se centran, por una parte, en el campo tradicionalmente más privativo del género masculino o el científico, el técnico y el militar; en el literario destacan las mujeres como ha ocurrido tradicionalmente. Aparece un fenómeno nuevo, el predominio del interés femenino en el campo de las actividades económicas-empresariales. Este dato vendría a confirmar, en alguna medida, que son chicas rompedoras y eligen lo que les atrae antes que lo que tradicionalmente ha sido propio de la mujer. No hay un grupo más creativo que otro.*
- *Si acaso señalar que se aprecia en los varones una discreta tendencia empírica, estadísticamente no significativa, a obtener puntuaciones más dispersas; los que se sitúan en la parte superior, serían testigos modestos de que los hombres alcanzan valores más altos cuanto más alto es el punto de corte fijado, en línea con la hipótesis de la mayor variabilidad del varón. Esta tendencia no se da en el WAIS donde la media es ligeramente más alta pero con menor dispersión que la de las mujeres.*
- *Como grupo, obtiene altos resultados en las pruebas de capacidad.*

### 3.3.2. Análisis de segmentación desde los datos de los tests

Esta técnica tiene que ver con el descubrimiento y la especificación de grupos de población o segmentos que difieren en la probabilidad de un suceso, por ejemplo elegir determinados estudios. Dado su carácter multivariado, facilita una información complementaria a la anterior y más integrada. La tabla 12 recoge el dendograma obtenido con los resultados de los tests.

TABLA 12  
ANÁLISIS DE SEGMENTACIÓN SEGÚN GÉNERO DESDE LOS RESULTADOS  
DE LOS TESTS DEL AÑO 2000  
I2



Las variables que más discriminan o diferencia a los chicos de las chicas y viceversa, son las siguientes. En primer lugar la variable IPP científico-experimental en su doble formulación de profesiones y actividades, respectivamente, y en segundo lugar la variable IPP científico-técnico ac (actividades). El modelo explica el 77% de la varianza. Según dicho modelo, la mayor parte de las mujeres estudiadas tienen bajo interés por los aspectos científico-experimental y técnico, quizá por la rémora de una educación que históricamente las ha mantenido alejadas de estos campos, y les ha dado escasa voz pública en los casos en que los han cultivado.

### 3.4. Diferencias significativas entre los géneros desde los datos del cuestionario

Para aplicar el estadístico *ji* cuadrado se ha procedido a reagrupar las cuatro categorías de respuesta en dos, y se han formado tablas de 2x2 para cada una de las cuestiones. Cabe concluir que *en términos generales no se aprecian diferencias significativas* en las respuestas dadas por los chicos y chicas. *De ciento ochenta contrastes, sólo diez han arrojado resultados significativos*. Reproducimos algunas tablas y resumimos en el perfil (Cuadro 3) la totalidad de los contrastes significativos.

El contraste siguiente se refiere al bloque III que pregunta sobre el marco y sistema educativo familiar. Las chicas han tenido mayor apoyo y estímulo de la madre que el que han obtenido los chicos (Tabla 13).

TABLA 13  
EL ESTÍMULO Y APOYO DE TU FAMILIA (MADRE) \* SEXO

#### Tabla de contingencia

Recuento		ca Sexo		
		varón	mujer	Total
el estímulo y apoyo de tu familia (madre)	desacuerdo	7	1	8
	acuerdo	11	18	29
Total		18	19	37

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6.167 <sup>b</sup>	1	.013		
Corrección por continuidad <sup>a</sup>	4.343	1	.037		
Razón de verosimilitud	6.741	1	.009		
Estadístico exacto de Fisher				.019	.017
Asociación lineal por lineal	6.000	1	.014		
N de casos válidos	37				

<sup>a</sup> Calculado sólo para una tabla de 2x2.

<sup>b</sup> 2 casillas (50.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.89.

Las cuatro últimas cuestiones significativas pertenecen al bloque dedicado a educación y género. Los resultados muestran ciertos recelos sexistas que conviene tomar en consideración desde los ámbitos educativo y social (Tablas 14, 15, 16).

TABLA 14  
EXISTE CIERTO TEMOR EN LOS CHICOS HACIA LAS CHICAS  
MUY INTELIGENTES \* SEXO

**Tabla de contingencia**

Recuento		ca Sexo		
		varón	mujer	Total
existe cierto temor en los chicos hacia las chicas muy inteligentes	desacuerdo	8	4	12
	acuerdo	4	13	17
<b>Total</b>		<b>12</b>	<b>17</b>	<b>29</b>

Las diferencias son estadísticamente significativas

Las chicas, en mayor grado que los varones, están de acuerdo con la idea de que las alumnas muy inteligentes son tratadas con cierto recelo. En *los grupos de discusión*, dicha idea era apuntada por dos de los profesores, así como por alguno de los padres, y reaparece en el segundo estudio. Venían a decir que a estas alumnas se les respeta y consulta pero los chicos no las quieren como pareja. No existiría hacia los chicos inteligentes una actitud similar.

TABLA 15  
LA CARRERA QUE ESTUDIAS TIENE POCA TRADICIÓN  
ENTRE LAS MUJERES \* SEXO

**Tabla de contingencia**

Recuento		ca Sexo		
		varón	mujer	Total
la carrera que estudias o estudiarás tiene poca tradición entre las mujeres	desacuerdo		6	6
	acuerdo	12	7	19
<b>Total</b>		<b>12</b>	<b>13</b>	<b>25</b>

Las diferencias son estadísticamente significativas

Los varones reflejan mayor grado de acuerdo que las mujeres en que la carrera que estudian es más de hombres que de féminas. Es decir, los chicos tendrían más acentuado el estereotipo sobre carreras típicamente masculinas y femeninas. Los varones se han sentido más cómodos que las mujeres en las clases impartidas por profesoras (Tabla 16).

TABLA 16  
TE HAS SENTIDO MÁS CÓMODO EN LAS CLASES IMPARTIDAS  
POR PROFESORAS \* SEXO

Tabla de contingencia

Recuento		ca Sexo		
		varón	mujer	Total
en general te has sentido más comodo en las clases impartidas por profesoras	desacuerdo	3	9	12
	acuerdo	8	1	9
Total		11	10	21

Las diferencias son estadísticamente significativas

CUADRO 3  
PERFIL DIFERENCIAL SEGÚN GÉNERO DESDE LOS RESULTADOS  
ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVOS EN LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO

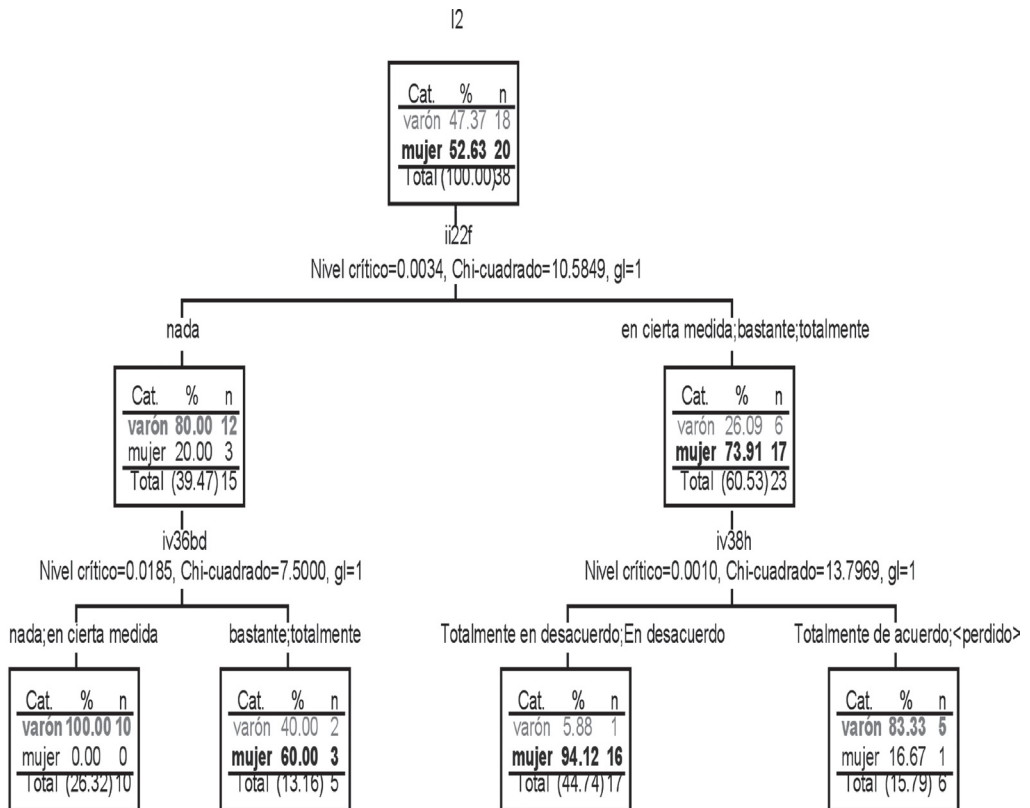
Del conjunto de los *contrastes significativos del cuestionario 2000* se puede esbozar el siguiente perfil para chicos y chicas, respectivamente:

- *En relación con las chicas, los chicos son más partidarios de un círculo de amistades reducido; encuentran más difíciles las relaciones personales; le gustan menos las actividades tranquilas; tendrían menos apoyo de la madre; atribuyen a los padres con más determinación acierto en la aplicación de premios y castigos; no creen que las chicas muy inteligentes sean tratadas con recelo; no ponen como primera preocupación el aprobar los exámenes; estudian una carrera tradicionalmente masculina y se sienten más cómodos en las clases impartidas por profesoras.*
- *Por su parte, las chicas prefieren círculos de amistades más amplios; se relacionan más fácilmente con las personas; les gustan más las actividades sedentarias y tienen preferencia por los espectáculos; se sienten más apoyadas por la madre; atribuyen a los padres cierta arbitrariedad en la administración de premios y castigos; perciben recelo en los chicos hacia las chicas muy capaces; sitúan el aprobar como preocupación principal; estudian carreras «de hombres y de mujeres» y no se sienten especialmente cómodas en las clases impartidas por mujeres.*

3.4.1. Análisis de segmentación por género desde los datos del cuestionario 2000

La tabla 17 recoge el dendograma obtenido con los datos del cuestionario. Al tratarse de una técnica multivariada viene a precisar que al considerar el conjunto de las variables, las que mejor caracterizan a los varones son el no interesarle los aspectos artísticos de la actividad física, la danza o el ballet, y el repartir su tiempo disponible entre el estudio y salir con los amigos. Por su parte, a las mujeres sí les interesa los aspectos artísticos de la actividad física, la danza y el deporte y no se han sentido más cómodas en las clases impartidas por profesoras. El modelo explica el 90% de los casos.

TABLA 17  
ANÁLISIS DE SEGMENTACIÓN POR GÉNERO DESDE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO



## 5. DISCUSIÓN FINAL

El resumen de todos los datos sería que entre los chicos y chicas PEB no aparecen diferencias significativas en las pruebas de capacidad aplicadas; solamente aparecen algunas diferencias significativas en intereses y ámbitos profesionales específicos. La hipótesis de partida se confirma. Por otra parte, como grupo obtienen buenos resultados en pruebas estandarizadas así como un alto CI, sin superioridad de un género sobre otro.

Los buenos resultados medios que obtienen no deben llevarnos a ignorar la dispersión de los mismos, que lleva a sostener que hay casos de algún alumno que ha sido capaz de obtener PEB desde una capacidad intelectual similar a la mediana de la población. El resto, lo ha hecho la educación y la determinación personal. Algún otro caso se sitúa en percentiles elevados, y uniría en su persona capacidad, determinación y estrategias y hábitos de trabajo intelectual.

En los datos del cuestionario aparecen algunas diferencias significativas próximas a lo que se denomina personalidad, intereses, expectativas, relaciones sociales. Es decir, en aspectos que apenas están tipificados en los tests convencionales y que cuando se miden, se miden desde instrumentos que difícilmente se reproducirán en investigaciones ajenas. No por ello dejan de ser importantes y señalan ámbitos donde las diferencias de género son significativas. Y también apuntan a algunos comportamientos sexistas que perviven o repuntan, y que sugieren que el avance hacia la igualdad de las personas presenta obstáculos para los dos géneros, si bien de distinta naturaleza, obstáculos que la educación debe contemplar.

El retrato femenino emergente es definido y con importantes matices respecto del obtenido hace una o dos décadas. Su rendimiento universitario es bueno y se adentra paso a paso en carreras difíciles. Si completamos el cuadro analizado hasta aquí con los resultados obtenidos en la universidad y con las valoraciones de los grupos de discusión (Jiménez Fernández y col., 2001, 2004), cabe señalar que las estudiantes se muestran como personas liberadas, seguras, responsables y prudentes, a sabiendas de que es difícil mantener los logros si se baja la guardia; su primera preocupación como estudiante es aprobar. Los chicos tienen una mente abierta, son conscientes del avance de la mujer y de la igualdad de los géneros y mantienen un buen perfil académico y aptitudinal, que parecería ha descendido porque se ha democratizado el logro. Es decir, las mujeres han ampliado y elevado sus estándares académicos, pero no por ello han descendido los varones en sus propios campos. A ellos les preocupa el aprobar pero no con la prevalencia que a ellas. En los grupos de discusión sólo masculinos y sólo femeninos, sorprende la lucidez e imparcialidad de algunas valoraciones al analizar determinados comportamientos «machistas», que abren la conciencia a facetas inesperadas y señalan caminos para liberar a las personas del sexismo y de otros «ismos».

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CIDE/INSTITUTO DE LA MUJER (2001). *La mujer en el sistema educativo*. Madrid: Autor.
- Clance, P.R. (1985). The impostor phenomenon. *New Woman*. 15, 40-43.



- Coriat, A. R. (1990). *Los niños superdotados*, Barcelona: Herder.
- Delisle, J.R. (1999). For gifted children, full inclusion is a partial solution. *Educational Leadership*. Nov. 80-83.
- García Yagüe, J. y col. (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectiva de una investigación española en el primer ciclo de EGB*, Madrid: CEPE.
- Heller, K.A.; Mönks, F.J.; Sternberg, R. J. y Subotnik, R. F. (Eds.) (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam: Elsevier.
- Jiménez Fernández, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED/ MEC. Colección Varia.
- Jiménez Fernández, C. (2001). Educación y diversidad de los más capaces. Hacia su plena integración escolar. *Revista de Investigación Educativa*. V. 19 (1), 7-35.
- Jiménez Fernández, C. (2002). La atención a la diversidad a examen: La educación de los más capaces en el sistema escolar, en JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Coord.) *La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces*. Bordón. *Revista de Pedagogía*. Sociedad Española de Pedagogía. Monográfico. 219-239.
- Jiménez Fernández, C. (2003). Tercer eje de la LOCE o creación de un sistema de oportunidades de calidad para todos, en *Programa de Formación del Profesorado a través de la RED*. Sociedad Española de Pedagogía. <http://www.uv.es/soespe/LCE-jimenez.htm>.
- Jiménez Fernández, C. (2004a). Educación, alta capacidad y género: Diversidad y equidad, en Jiménez Fernández, C. (Coord.) *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson Educación. Pp. 385-420.
- Jiménez Fernández, C. (2004b). Educación para todas las personas, en Buendía, L., González, D. y Pozo, T. (Coord.) *Temas Fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 197-240.
- Jiménez, C.; Aguado, T.; Álvarez, B.; Gil, J. A. y Jiménez, R. (2002). Caracterización de los alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato. *Bordón. Revista de Pedagogía*. Vol. 54 (2 y 3), 383-398.
- Kearny, K. (1996). Highly gifted children in full inclusion classrooms. *Highly Gifted Children*, 12 (4).
- Kerr, B. (1991). Developing talents in girls and young women, en Colangelo, N. y Davis, G.A., Colangelo, N. y Davis, G.A. (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 483-497.
- Kerr, B. (1985, 1995). *Smart Girls. A New Psychology of Girls, Women, and Giftedness*. Scottsdale. AZ Gifted psychology Press. Edición revisada en 1995.
- Kerr, B. (2000). *Guiding Gifted Girls and Young Women*, en Heller, K. M.; Mönks, F. J. Sternberg, R. J. y Subotnik, R. F. (2000), o. c., 649-657.
- Landau, E. (2003). *El valor de ser superdotado*. Madrid. MEC/CEIM/Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- López Sáez, M. (2003). Universidad, en *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer. 160-267.
- Lubinski, D., Benbow, C. y Sander, Ch. (1993). Reconceptualizing Gender Differences in Achievement among of the Gifted, en Heller, K.A., Mönks, F.J. y Passow, A.H. (Eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon. 693-707.

- Lubinski, D., Benbow, C. y Morelock, M. J. (2000). *Gender Differences in Engineering and the Physical Sciences Among the Gifted: An Inorganic-Organic Distinction*, en Hellr, K. M.; Mönks, F. J. Sternberg, R. J. y Subotnik, R. F. (2000), o. c., 633-648.
- Martín Serrano, M. (Dir.). Algarra Paredes, A., Mangas, L. y Fernández Cornejo, J. A. (2004). *La situación profesional de la mujer en las administraciones públicas*. EURODOXA. Madrid: INAP/Instituto de la Mujer.
- Noble, K.D. (1987). The dilemma of gifted woman, *Psychology od Women Quartely*, 11, 367-378.
- OCDE (2004). *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2004*. Editorial: Autor.
- Seeley, K.R. (1993). Gifted Students at Risk, en Silverman, L.K. (Ed.) *Counseling the Gifted and Talented*, Denver: Love Publishing Company, 263-275.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*. Salamanca: UNESCO/MEC.
- Webb, R. M.; Lubinski, D. y Benbow, C. P. (2003). Mathematically Facile Adolescents UIT Math-Sciencie Aspirations: New Perspectives on Their Educational and Vocational development, *Journal of Educational Psychology*. Vol. 94 (4), 785-794.

Fecha de recepción: 29 de marzo de 2005.

Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2005.