

Rendimiento en categorías y antónimos en estudiantes de Secundaria: Influencia del sexo y las altas capacidades

Performance on Categories and Antonyms in Secondary School Students: The Influence of Gender and Giftedness

Triana Aguirre Delgado¹, Adriana Villalba Izquierdo², Atteneri Delgado-Cruz³, Beatriz Viera-Delgado⁴, Elena Rodríguez-Naveiras⁵

¹ Universidad de La Laguna taguirre@ull.edu.es

² Universidad de La Laguna adrianavillalbaizquierdo@gmail.com

³ Universidad de La Laguna adelgad@ull.edu.es

⁴ Universidad de La Laguna bvierade@ull.edu.es

⁵ Universidad de La Laguna naveiras@ull.edu.es

Recibido: 27/11/2025

Aceptado: 28/4/2026

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Atteneri Delgado-Cruz

Facultad de Educación

Universidad de La Laguna

C/ Pedro Zero, s/n. Edificio Central

Planta 2. Apartado 456

38200 San Cristóbal de La Laguna

Santa Cruz de Tenerife

Resumen

Existen diversos modelos que explican las altas capacidades y las características que presentan estas personas. Uno de los ámbitos de mayor interés en esta población es el lenguaje, ya que diversos estudios señalan un rendimiento superior en este aspecto; sin embargo, las diferencias según el sexo siguen siendo inconclusas. Utilizando una prueba de antónimos y categorías, este estudio pretende comprobar la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por los participantes según su inteligencia y su sexo. Para ello se analizó una muestra de 164 adolescentes que fue dividida en dos grupos: alta capacidad y muestra comunitaria. Con el fin de diferenciar los grupos según su inteligencia se utilizó la prueba de matrices-TAI y, como tareas de antónimos y categorías, se utilizaron dos subpruebas del IDS-2. Se llevaron a cabo dos análisis de varianza (ANOVA), considerando como variables independientes el sexo y la presencia de altas capacidades, y como variables dependientes la puntuación obtenida en una prueba de categorías en el primer análisis y en una prueba de antónimos en el segundo. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los grupos de altas capacidades y la muestra comunitaria, sin encontrar diferencias según el sexo de los participantes.

Palabras clave

Altas capacidades, Sexo, Lenguaje, Categorías y Antónimos

Abstract

There are several models that explain giftedness and the characteristics shown by these individuals. One of the areas of greatest interest in this population is language, as various studies indicate superior performance in this domain; however, gender differences remain inconclusive. Using an antonyms and categories test, this study

aims to examine the existence of significant differences in the scores obtained by participants according to their intelligence and gender. To this end, a sample of 164 adolescents was analyzed and divided into two groups: gifted and community sample. To distinguish the groups by intelligence, the TAI Matrices test was used, and for the antonyms and categories tasks, two subtests from the IDS-2 were administered. Two analyses of variance (ANOVA) were conducted, considering gender and the presence of giftedness as independent variables, and the score obtained on a categories test in the first analysis and on an antonyms test in the second as dependent variables. The results showed significant differences between the gifted group and the community sample, with no differences found based on participants' gender.

Key Words

Gifted Children, Gender, Language, Categories and Antonyms

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas se han formulado diversos modelos para explicar el concepto de altas capacidades intelectuales, sobre el cual persiste un debate teórico tanto en su definición como en las variables implicadas en su manifestación (Quílez y Lozano, 2020; Santoro, 2016; Smedsrud, 2020; Worrell et al., 2019). De manera paralela, se han desarrollado múltiples enfoques sobre la naturaleza de la inteligencia (Sastre-Riba, 2008; Sternberg y Detterman, 2003). Tradicionalmente, la investigación ha considerado la inteligencia general o factor “g” como el principal indicador del potencial intelectual, un enfoque que ha demostrado ser un buen predictor del rendimiento académico, aunque ha recibido críticas por su carácter estático y reduccionista (Santoro, 2016; Smedsrud, 2020; Warne, 2016; Watkins et al., 2007; Wellisch y Brown, 2012). En respuesta a estas limitaciones surgieron modelos que proponen una comprensión multidimensional del constructo (Gardner, 2001; Santoro, 2016; Winner, 2000).

Desde esta perspectiva, el perfil cognitivo de las altas capacidades se concibe como un sistema complejo que integra distintos tipos de procesamiento, divergente y convergente, y diversas aptitudes intelectuales, entre ellas la creatividad, la lógica, la capacidad espacial, numérica y lingüística (Sastre-Riba y Viana-Sáenz, 2016; Sastre-Riba y Castelló, 2017; Favale y Bin, 2014). Este perfil resulta de la interacción entre factores neurobiológicos, motivacionales y ambientales; por tanto, no se manifiesta de forma homogénea. Se trata de un potencial intelectual dinámico que se cristaliza progresivamente a lo largo del desarrollo (Sastre-Riba, 2024; Sastre-Riba y Viana-Sáenz, 2016; Taylor et al., 2009; Ullén et al., 2016; Williams, 2008).

Es importante destacar que el alumnado con altas capacidades presenta necesidades educativas específicas (Gokaydin et al., 2017; Sarıçam y Karataş, 2016). Aunque suelen mostrar un elevado grado de autonomía y facilidad para el aprendizaje, requieren entornos pedagógicos adaptados a su manera particular de procesar la información y propuestas que estimulen su potencial mediante tareas más complejas y cognitivamente desafiantes (Brewer, 2016; Tseng et al., 2021).

Las investigaciones sobre diferencias cognitivas entre personas con altas capacidades y población de desarrollo normativo han identificado una mayor capacidad multisensorial, mejor memoria y un elevado potencial para el pensamiento convergente y divergente. Esto se traduce en un aprendizaje más rápido, profundo y abstracto,

acompañado de altos niveles de creatividad y sensibilidad (Sastre-Riba y Ortiz, 2018; O'Boyle, 2008). Revisiones sistemáticas recientes han confirmado fortalezas significativas en la cognición social y emocional, la toma de decisiones y la resolución de problemas, así como en el rendimiento matemático y distintas funciones ejecutivas, entre ellas la memoria de trabajo, la inhibición y el cambio verbal espontáneo (Bucaille et al., 2021; Kuznetsova et al., 2024; Rodríguez-Naveiras et al., 2019). También se han identificado diferencias en el ámbito lingüístico, especialmente en el vocabulario (Bucaille et al., 2021).

El desarrollo temprano del lenguaje y un vocabulario amplio se consideran posibles indicadores de altas capacidades (García-Ron y Sierra-Vázquez, 2011). Estos niños y niñas suelen adquirir el lenguaje antes que sus pares y presentan una evolución más acelerada en esta habilidad (Attoni et al., 2020; Gokaydin et al., 2017). Estudios sobre el lenguaje oral y escrito en la infancia han evidenciado un rendimiento superior en la mayoría de las habilidades lingüísticas (Attoni et al., 2020). En el ámbito del lenguaje oral destacan por su amplitud léxica (Lesecq et al., 2024; Van Viersen et al., 2016) y por una organización discursiva más compleja, similar a la de niños y niñas normativos dos años mayores tanto en la estructura narrativa como en las estrategias gramaticales (Mills, 2017; Porath, 1996). Análisis longitudinales del habla espontánea han mostrado también un dominio avanzado en fonología, morfología, léxico, sintaxis, uso metafórico, humor y competencia social, con un desarrollo significativamente superior al esperado para su edad (Hoh, 2005).

En el ámbito de la lectura, los niños y niñas con altas capacidades suelen adquirir esta habilidad de forma temprana, mostrando un nivel equivalente al de estudiantes dos cursos por encima del correspondiente. Presentan un alto dominio de la decodificación y la comprensión lectora (Attoni et al., 2020; Gokaydin et al., 2017). Lesecq et al. (2024) observaron que este alumnado obtiene mejores resultados en la lectura de textos significativos gracias a sus habilidades de inferencia verbal y su amplio vocabulario, aunque las diferencias desaparecen en tareas aisladas de lectura de palabras o pseudopalabras. En el mismo estudio se comprobó que los participantes con altas capacidades puntuaron más de dos desviaciones típicas por encima del grupo normativo en el Índice de Comprensión Verbal del WISC y del WPPSI, confirmando un vocabulario más extenso y un procesamiento semántico más eficiente. Asimismo, Mills (2017) constató que la producción léxica compleja constituye un indicador sólido de altas capacidades, al evidenciar diferencias cualitativas en el uso del lenguaje.

En cuanto al sexo y el lenguaje, los resultados son heterogéneos y a menudo contradictorios (Stolarova et al., 2016; Agustín Llach y Terrazas Gallego, 2012; Hirnstein et al., 2023). Algunas investigaciones describen una ventaja femenina en escritura y comprensión lectora (Hedges y Nowell, 1995; Reilly, 2012), sin que ello implique diferencias en inteligencia verbal o vocabulario (Hyde, 2005, 2014). Una revisión reciente sobre diferencias de sexo y género en fluidez y memoria verbal (Hirnstein, 2023) concluyó que las mujeres y niñas superan a los hombres y niños en fluidez fonémica, recuerdo y reconocimiento, pero no en fluidez semántica, donde las diferencias dependen de la categoría y del contexto lingüístico y pueden estar influidas por sesgos de publicación o factores culturales. En relación con la adquisición del vocabulario, los resultados también son dispares (Agustín Llach y Terrazas Gallego, 2012; Stolarova et al., 2016; Hirnstein, 2023). Mientras algunos autores señalan una mayor comprensión auditiva y uso académico del vocabulario en los niños (Boyle, 1987; Scarella y

Zimmerman, 1998), otros informan una ventaja femenina en la memorización y el uso de estrategias de aprendizaje léxico, así como en el vocabulario receptivo (Jiménez Catalán, 2003; Grace, 2000; Nyikos, 1990). En conjunto, la literatura reciente coincide en que las diferencias entre vocabulario y sexo son contextuales y están moduladas por factores socioculturales más que por variables biológicas (Sunderland, 2010).

A pesar del volumen de investigaciones sobre el desarrollo lingüístico en alumnado con altas capacidades, la mayoría de los estudios se ha centrado en medidas generales del lenguaje, como el vocabulario o la comprensión lectora, evidenciando un rendimiento superior especialmente en el procesamiento léxico y semántico. No obstante, los resultados no son homogéneos y dependen del tipo de tarea y del contexto de evaluación. En comparación, existe menor atención a tareas específicas de procesamiento semántico, como la categorización conceptual o la generación de antónimos, que implican procesos de organización conceptual y acceso léxico. Asimismo, el papel del sexo sigue siendo objeto de debate, con hallazgos inconsistentes. En este contexto, resulta pertinente avanzar hacia aproximaciones más específicas que analicen de forma diferenciada los componentes del lenguaje, integrando variables cognitivas y contextuales, y examinar conjuntamente la influencia de la capacidad intelectual y el sexo en tareas lingüísticas concretas.

Con base en la evidencia revisada, el presente estudio tiene como objetivo analizar la influencia de las capacidades intelectuales y del sexo en el rendimiento en tareas lingüísticas de categorías y antónimos. Se plantea como hipótesis que el alumnado con altas capacidades obtendrá puntuaciones significativamente superiores a la muestra comunitaria en ambas tareas y que no se observarán diferencias significativas en función del sexo.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

El presente estudio parte de una investigación más amplia cuya muestra fue recogida mediante un proceso de selección por conveniencia, formada por un total de 1.549 alumnos de diferentes centros educativos de la Comunidad Autónoma de Canarias. A partir de esta muestra, por medio de muestreo intencional se formaron dos subgrupos: un primer grupo con 82 adolescentes de altas capacidades (con un CI superior a 120) y un segundo conformado también por 82 adolescente de edades y sexo equivalentes, pero de muestra comunitaria (CI de entre 100 y 105 puntos). La muestra estuvo compuesta por adolescentes de entre 11 y 15 años que cursaban Educación Secundaria Obligatoria ($M=13,15$ y $DT=0,86$). La distribución por sexo y curso fue equilibrada. Los datos descriptivos de esta población se muestran en la Tabla 1.

| Sexo | IG | | | Edad | | |
|--------|----|------|-------|-------|-------|-------|
| | MC | AACC | Total | Media | DT | Rango |
| Hombre | 45 | 45 | 90 | 13,1 | 0,849 | 11-15 |
| Mujer | 37 | 37 | 74 | 13,2 | 0,871 | 12-15 |
| Total | 82 | 82 | 164 | 13,1 | 0,857 | |

Tabla 1. Estadísticos descriptivos edad, sexo y grupos. *Nota.* IG Inteligencia; MC muestra comunitaria; AACC altas capacidades

2.2. Instrumentos

La inteligencia se evaluó mediante la prueba Adaptativa de Inteligencia General – Matrices (TAI-Matrices; Abad et al., 2016), un instrumento informatizado que estima el factor g a través de un sistema adaptativo que ajusta la dificultad de los ítems en función de las respuestas del evaluado. Esta prueba presenta un formato similar a las matrices progresivas de Raven, ya que los participantes deben identificar la imagen que completa una matriz visual siguiendo una regla lógica. La versión utilizada cuenta con adecuados indicadores psicométricos, con una fiabilidad $\alpha = .86$ y una correlación elevada con medidas clásicas de razonamiento no verbal (Abad et al., 2016). Su carácter adaptativo permite obtener estimaciones precisas del nivel intelectual reduciendo el tiempo de administración y la fatiga del evaluado.

Para evaluar el razonamiento verbal, en este estudio se utilizaron dos subpruebas del *Intelligence and Development Scales – 2nd Edition* (IDS-2) (Grob y Haggmann-von, 2018), que actualmente se encuentra en proceso de adaptación al español (Grob y Haggmann-von Arx, s.f.). La administración de esta prueba fue posible gracias a la colaboración del Grupo de Investigación Aplicada en Ciencias del Comportamiento, que solicitó su aplicación en un estudio en curso en la Universidad de La Laguna como parte del proceso de estandarización en España. Las dos subpruebas que se utilizaron forman parte del bloque de inteligencia y funciones ejecutivas del IDS-2, ambas con el objetivo de medir el razonamiento verbal, siendo la primera sobre categorías de palabras y la segunda sobre nombrar antónimos. La subprueba de categorías consta de 28 ítems en los que se les presentan al participante tres palabras con el fin de que indique qué categoría de palabras las engloba. La subprueba de antónimos contiene 24 ítems en los que se le presenta a los participantes una palabra y se les pide que escriban la palabra contraria.

2.3. Diseño y procedimiento

Esta investigación ha tenido un diseño factorial 2x2, donde se compararon los efectos de dos factores independientes (capacidad intelectual y sexo) en dos tareas diferentes (categorías y antónimos).

Para poder llevar a cabo este estudio se solicitó al Comité de Ética de la Investigación y Bienestar Animal de la Universidad de La Laguna la autorización para la realización de la investigación (CEIBA2021-0449). Una vez aceptada, se contactó con centros educativos de la Comunidad Autónoma de Canarias para solicitar autorización para realizar la investigación. Tras recibir su permiso, en conformidad con el art. 7.1 de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los

derechos digitales, se envió a los tutores legales del alumnado de hasta 13 años una circular informando acerca de la investigación y solicitando por escrito el consentimiento informado para autorizar la participación de los niños y las niñas en el estudio. Al alumnado de 14 años o más se le solicitó el consentimiento informado. Posteriormente se les pasó las pruebas bajo la supervisión de un equipo cualificado que atendía a que las condiciones fueran adecuadas y que se realizarán correctamente. Las pruebas se administraron en formato digital, mediante ordenador o tableta, y se corrigieron utilizando la pantalla de corrección original proporcionada por IDS-2.

2.4. Análisis de datos

En primer lugar, se examinaron las características descriptivas de la muestra. Para calcular la fiabilidad de las pruebas de categorías y antónimos se empleó el coeficiente alfa de Cronbach. Antes de realizar los análisis inferenciales, se evaluó el cumplimiento de los supuestos necesarios para la aplicación del ANOVA. La homogeneidad de varianzas se comprobó mediante el test de Levene.

Dado que se analizaron dos variables dependientes diferenciadas, correspondientes a tareas lingüísticas distintas, se optó por realizar análisis independientes para cada una de ellas. Posteriormente, con el fin de determinar la existencia de diferencias en las puntuaciones entre el alumnado con altas capacidades y el grupo de comparación, así como entre estudiantes de sexo masculino y femenino, se llevaron a cabo dos análisis de varianza (ANOVA). En ambos casos, las variables independientes fueron el sexo y la condición de altas capacidades, mientras que las variables dependientes correspondieron a las puntuaciones obtenidas en la prueba de categorías en el primer análisis y en la prueba de antónimos en el segundo. Todos los análisis se realizaron utilizando el software JAMOVI, versión 2.3.28.

3. RESULTADOS

La fiabilidad obtenida para las subpruebas empleadas fue adecuada para los propósitos del estudio, alcanzando un coeficiente alfa de Cronbach (α) de ,80 en la prueba de categorías y de ,695 en la prueba de antónimos, lo que evidencia una consistencia interna adecuada en la primera y aceptable en la segunda, en línea con el carácter exploratorio de la medida.

En relación con el primer análisis, centrado en la comparación de las puntuaciones de la prueba de categorías entre los distintos grupos de estudio, los estadísticos descriptivos se presentan en la Tabla 2. En el grupo de alumnado con altas capacidades (AACC), las puntuaciones medias fueron similares entre hombres ($M = 18,9$; $DT = 3,88$) y mujeres ($M = 18,3$; $DT = 4,04$), resultando en una media total de 18,6 puntos ($DT = 3,94$). En la muestra comunitaria (MC), las puntuaciones también fueron comparables entre hombres ($M = 15,6$; $DT = 4,14$) y mujeres ($M = 15,3$; $DT = 4,41$), con una media global de 15,5 ($DT = 4,24$).

| | | N | Media | DT |
|------|--------|----|-------|------|
| AACC | Hombre | 45 | 18,9 | 3,88 |
| | Mujer | 37 | 18,3 | 4,04 |
| | Total | 82 | 18,6 | 3,94 |
| MC | Hombre | 45 | 15,6 | 4,14 |
| | Mujer | 37 | 15,3 | 4,41 |
| | Total | 82 | 15,5 | 4,24 |

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la subprueba de categorías

El test de Levene confirmó que se cumplía el supuesto de homogeneidad de varianzas para la subprueba de categorías ($F(3,160) = 0,677$, $p = ,567$), permitiendo la interpretación directa del análisis de varianza. Los resultados del ANOVA factorial evidenciaron un efecto estadísticamente significativo de la variable inteligencia sobre las puntuaciones obtenidas en la prueba de categorías, con un tamaño del efecto moderado ($F(1,160) = 23,9276$, $p < ,001$, $\eta^2p = ,130$). Este hallazgo sugiere que pertenecer al grupo de altas capacidades se asocia con un rendimiento sustancialmente superior en esta tarea lingüística. Por el contrario, no se observaron efectos significativos del sexo ($F(1,160) = 0,6189$, $p = ,433$, $\eta^2p = ,003$), ni de la interacción entre sexo e inteligencia ($F(1,160) = 0,0581$, $p = ,810$, $\eta^2p = ,000$), lo que indica que el patrón de resultados es consistente entre hombres y mujeres, independientemente de su nivel intelectual.

Respecto al segundo análisis, relativo a la subprueba de antónimos, los estadísticos descriptivos se muestran en la Tabla 3. En este caso, el grupo AACC presentó medias ligeramente superiores en mujeres ($M = 14,4$; $DT = 3,01$) respecto a los hombres ($M = 13,9$; $DT = 2,54$), con una media conjunta de $14,1$ ($DT = 2,75$). En la muestra comunitaria, las puntuaciones fueron prácticamente idénticas entre hombres ($M = 12,2$; $DT = 2,80$) y mujeres ($M = 12,2$; $DT = 2,76$), manteniéndose la media total en $12,2$ ($DT = 2,76$).

| | | N | Media | DT |
|------|--------|----|-------|------|
| AACC | Hombre | 45 | 13,9 | 2,54 |
| | Mujer | 37 | 14,4 | 3,01 |
| | Total | 82 | 14,1 | 2,75 |
| MC | Hombre | 45 | 12,2 | 2,80 |
| | Mujer | 37 | 12,2 | 2,76 |
| | Total | 82 | 12,2 | 2,76 |

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la subprueba de antónimos

El estadístico de Levene volvió a confirmar la homogeneidad de varianzas para esta subprueba ($F(3,160) = 0,404$, $p = ,750$). El ANOVA factorial reveló un efecto principal significativo de la inteligencia sobre las puntuaciones en antónimos, también con un tamaño del efecto moderado ($F(1,160) = 19,508$, $p < ,001$, $\eta^2p = ,108$), lo que pone de manifiesto un mejor rendimiento lingüístico en el grupo AACC respecto a la muestra comunitaria. De nuevo, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas atribuibles al sexo ($F(1,160) = 0,383$, $p = ,537$, $\eta^2p = ,002$), ni a la interacción entre sexo e inteligencia ($F(1,160) = 0,467$, $p = ,495$, $\eta^2p = ,003$), lo cual sugiere que, al igual que en la prueba de categorías, las diferencias en rendimiento se deben principalmente al nivel de capacidad intelectual y no al sexo.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten confirmar la primera hipótesis planteada, dado que el alumnado con altas capacidades obtuvo puntuaciones significativamente superiores al grupo de muestra comunitaria tanto en la prueba de categorías como en la de antónimos. Este hallazgo coincide con la literatura previa que describe un desarrollo lingüístico precoz y una mayor riqueza léxica en esta población (García-Ron y Sierra-Vázquez, 2011; Attoni et al., 2020). La evidencia acumulada señala que los niños y niñas y adolescentes con altas capacidades tienden a mostrar un vocabulario más amplio, una adquisición más rápida del lenguaje y una organización discursiva más elaborada que sus pares (Mills, 2017; Porath, 1996). En este sentido, los resultados del presente estudio son consistentes con dicha evidencia, al mostrar diferencias significativas en tareas específicas de procesamiento semántico. En concreto, se aportan datos empíricos en dos tareas específicas, asociación de categorías y generación de antónimos, que han sido menos exploradas en comparación con otras medidas lingüísticas más generales.

El tamaño del efecto observado ($\eta^2p = ,130$ para categorías y $\eta^2p = ,108$ para antónimos) indica una magnitud moderada, lo que sugiere que la capacidad intelectual tiene un peso relevante en el rendimiento en ambas tareas. No obstante, estos valores sugieren una relación significativa pero no determinante, lo que indica que el rendimiento lingüístico no depende exclusivamente del nivel de capacidad intelectual. Resulta razonable considerar la influencia de otros factores educativos, socioculturales y experienciales en el desarrollo del lenguaje. Esta magnitud de efecto es coherente con revisiones recientes sobre la relación entre altas capacidades y perfil lingüístico (Bucaille et al., 2021; Lesecq et al., 2024), donde se describe una ventaja estable pero no absoluta en tareas semánticas y léxicas.

Desde una perspectiva cognitiva, las tareas utilizadas en este trabajo permiten entender mejor estos resultados. Tanto la identificación de categorías como la generación de antónimos implican razonamiento verbal, abstracción, acceso rápido al léxico y control inhibitorio. Diversos estudios han señalado que el alumnado con altas capacidades puede mostrar un desempeño más eficiente en procesos de razonamiento verbal y organización conceptual (Sastre-Riba y Ortiz, 2018; Kuznetsova et al., 2024). Esto explicaría que las diferencias aparezcan de manera consistente en ambas pruebas, incluso tratándose de tareas breves y relativamente descontextualizadas. No obstante, los resultados del presente estudio no permiten establecer de forma directa los mecanismos cognitivos subyacentes a estas diferencias, por lo que estas interpretaciones deben considerarse con cautela.

La convergencia entre las dos tareas, ambas mostrando un patrón casi idéntico de resultados, refuerza la validez del hallazgo. No se trata de que una tarea específica favorezca artificialmente al grupo AACC, sino que el patrón de observación se mantiene en distintos tipos de procesamiento semántico. Esta consistencia podría indicar que las diferencias observadas no dependen exclusivamente de una tarea concreta, sino que se manifiestan en distintos tipos de procesamiento semántico.

En relación con la segunda hipótesis, los resultados confirman la ausencia de diferencias significativas entre niños y niñas en ambas tareas. Este patrón coincide con gran parte de la evidencia que indica que las diferencias de sexo en lenguaje no son universales ni estables, sino altamente dependientes del tipo de tarea, la edad y el contexto

sociocultural (Hyde, 2014; Hirnstein et al., 2023). En esta línea, la ausencia de diferencias en tareas semánticas sugiere que este tipo de procesamiento puede presentar menor sensibilidad a variables de sexo. La mayor parte de las diferencias documentadas en la literatura tienden a aparecer en tareas específicas como la fluidez fonémica o la memoria verbal episódica, pero no en tareas semánticas como las utilizadas aquí, donde las diferencias suelen ser mínimas o inexistentes (Stolarova et al., 2016).

Además, la franja de edad de los participantes (11–15 años) es particularmente importante: durante la adolescencia, las experiencias escolares, el acceso al lenguaje académico y la exposición a textos tienden a uniformarse entre sexos, lo que contribuye a la convergencia en el rendimiento lingüístico. Del mismo modo, varios estudios destacan que el impacto del sexo en el vocabulario es pequeño, transitorio y fuertemente mediado por factores de socialización y expectativas culturales (Sunderland, 2010; Hashoul-Essa y Armon-Lotem, 2025). Asimismo, la franja de edad analizada (11–15 años) podría contribuir a la homogeneidad en el rendimiento, dado el papel de la escolarización y la exposición al lenguaje académico.

Estos resultados sugieren que las tareas semánticas empleadas podrían aportar información complementaria en la evaluación del razonamiento verbal en alumnado con altas capacidades. Sin sustituir a las pruebas estandarizadas de inteligencia o los modelos integrales de evaluación, este tipo de tareas ofrece información útil sobre el razonamiento verbal y la organización conceptual. Su aplicación, además, presenta ventajas importantes: son tareas breves, de fácil administración y con escaso sesgo cultural. La ausencia de diferencias por sexo también las convierte en herramientas más equitativas para la detección inicial, reduciendo el riesgo de infrarrepresentación femenina que históricamente ha afectado a algunos sistemas de identificación.

Entre las limitaciones del estudio, cabe señalar el uso de un muestreo por conveniencia, lo que restringe la generalización de los resultados. Asimismo, no se controlaron otras variables como el nivel socioeconómico o la estimulación lingüística, que podrían influir en el rendimiento observado. Futuros estudios podrían ampliar el análisis a otras dimensiones del lenguaje, como la comprensión de textos, la producción narrativa o la fluidez verbal, con el fin de obtener una visión más completa del perfil lingüístico.

Sería especialmente interesante analizar si la ventaja del alumnado con altas capacidades se mantiene en tareas más complejas, como la comprensión de textos extensos, la producción narrativa o la fluidez semántica bajo condiciones de tiempo limitado, ya que estas tareas podrían mostrar patrones distintos. Asimismo, es necesario profundizar en el papel de variables ambientales, como la lectura autónoma, el estilo comunicativo del profesorado o la motivación intrínseca, dado que estos factores podrían modular tanto la magnitud como la trayectoria del desarrollo lingüístico en ambas poblaciones.

En conjunto, los resultados aportan evidencia empírica sobre el rendimiento en tareas semánticas en alumnado con altas capacidades, contribuyendo a la literatura sobre diferencias cognitivas en el ámbito lingüístico. La consistencia de las diferencias encontradas, junto con la ausencia de efectos de sexo, refuerza la importancia del razonamiento verbal como un área de especial sensibilidad en esta población y ofrece información relevante para la práctica educativa y la evaluación psicopedagógica. Identificar patrones lingüísticos avanzados puede ayudar a una detección más ajustada y temprana de las altas capacidades y facilitar intervenciones educativas más adecuadas y equitativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, F.J., Sánchez-Sánchez, F. y Santamaría, P. (2016). *Matrices-TAI: Test adaptativo de inteligencia general*. TEA Ediciones.
- Agustín Llach, M. y Terrazas Gallego, M. (2012). Vocabulary knowledge development and gender differences in a second language. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 12, 45-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4167015>
- Attoni, T.M., Coelho, R., Martins, R.C., Lemos, L., Fernandes, L.S., Francis, T., Fernandes, S. y Fideles, K. (2020). The language aspects of children with high abilities/giftedness: an integrative literature review. *Revista CEFAC*, 22(6), 1-6. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20202269320>
- Boyle, J.P. (1987). Sex Differences in Listening Vocabulary. *Language Learning*, 37(2), 273–284. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00568.x>
- Brewer, A. (2016). Exploring speech and language skills in gifted children: A parent perspective. *Williams Honors College, Honors Research Projects*, 203. https://ideaexchange.uakron.edu/honors_research_projects/203
- Bucaille, A., Jarry, C., Allard, J., Brochard, S., Peudenier, S. y Roy, A. (2021). Neuropsychological Profile of Intellectually Gifted Children: A Systematic Review. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 28(4), 424-440. <https://doi.org/10.1017/s1355617721000515>
- Favale, A. y Bin, L. (2014). Niños con altas capacidades. *Medicina infantil*, 21(1), 20-27. https://www.medicinainfantil.org.ar/images/stories/volumen/2014/xxi_1_020.pdf
- García-Ron, A. y Sierra-Vázquez, J. (2011). Niños con altas capacidades intelectuales. Signos de alarma, perfil neuropsicológico y sus dificultades académicas. *Anales de Pediatría Continuada*, 9(1), 69-72. [https://doi.org/10.1016/s1696-2818\(11\)70010-5](https://doi.org/10.1016/s1696-2818(11)70010-5)
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós Ibérica. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=143364>
- Gokaydin, B., Baglama, B. y Uzunboylu, H. (2017). Language Learning of Gifted Individuals: A Content Analysis Study. *Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 109-118. https://doi.org/10.15446/profile.v19n_sup1.68532
- Grace, C.A. (2000). *Gender Differences: Vocabulary Retention and Access to Translations for Beginning Language Learners in CALL*. *The Modern Language Journal*, 84(2), 214-224. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00063>
- Grob, A. y Hagemann-von Arx, P. (2018). *Intelligence and Development Scales – 2nd Edition (IDS-2)* (UK adaptation by A. Barnett, N. Stuart, & S. Vanzan). Hogrefe Ltd.
- Grob, A. y Hagemann-von Arx, P. (s.f.). *IDS-2. Escalas de Inteligencia y Desarrollo para Niños y Adolescentes* (B. Ruiz-Fernández, adaptadora). Hogrefe TEA Ediciones.
- Hashoul-Essa, L. y Armon-Lotem, S. (2025). Gender effects in lexical and morphosyntactic acquisition of Arabic: A CDI study. *First Language*, 45(3), 231-259. <https://doi.org/10.1177/01427237251329971>
- Hedges, L.V. y Nowell, A. (1995). Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. *Science*, 269(5.220), 41-45. <https://doi.org/10.1126/science.7604277>
- Hirnstein, M., Stuebs, J., Moè, A. y Hausmann, M. (2023). Sex/gender differences in verbal fluency and verbal-episodic memory: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 18(1), 67-90. <https://doi.org/10.1177/17456916221082116>
- Hoh, P. (2005). The linguistic advantage of the intellectually gifted child: An empirical study of spontaneous speech. *Roepers Review*, 27(3), 178-185. <https://doi.org/10.1080/02783190509554313>
- Hyde J.S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 373-398. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115057>
- Hyde J.S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581>
- Jiménez Catalán, R.M. (2003). *Sex differences in L2 vocabulary learning strategies*. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00037>

- Kuznetsova, E., Liashenko, A., Zhozhikashvili, N. y Arsalidou, M. (2024). Giftedness identification and cognitive, physiological and psychological characteristics of gifted children: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1411981. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1411981>
- Lesecq, L., Querne, L., Gornes, J., Buffo, L., Corbel, L., Le Moing, A.G., Berquin, P. y Bourdin, B. (2024). Do gifted children without specific learning disabilities read more efficiently than typically developing children? *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1436710>
- Mills, M.T. (2017). Narrative Performance of Gifted African American School-Aged Children From Low-Income Backgrounds. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(1), 36. https://doi.org/10.1044/2014_ajslp-13-0150
- Netz, H. (2014). Gifted Conversations. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 149-163. <https://doi.org/10.1177/0016986214523312>
- Nyikos, M. (1990). Sex-Related Differences in Adult Language Learning: Socialization and Memory Factors. *The Modern Language Journal*, 74(3), 273-287. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1990.tb01063.x>
- O'Boyle, M.W. (2008). Mathematically Gifted Children: Developmental Brain Characteristics and Their Prognosis for Well-Being. *Roeper Review*, 30(3), 181-186. <https://doi.org/10.1080/02783190802199594>
- Porath, M. (1996). Narrative Performance in Verbally Gifted Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(3), 276-292. <https://doi.org/10.1177/016235329601900303>
- Quílez-Robres, A. y Lozano-Blasco, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: Una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching*, 38(1), 69-85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Reilly, D. (2012). Gender, culture, and sex-typed cognitive abilities. *PLOS ONE*, 7(7), Article e3904. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0039904>
- Rodríguez-Naveiras, E., Verche, E., Hernández-Lastiri, P., Montero, R. y Borges, Á. (2019). Differences in working memory between gifted or talented students and community samples: A meta-analysis. *Psicothema*, 31(3), 255-262. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.18>
- Santoro, G.F. (2016). Gifted knowledge: *What does it look like?* [Tesis]. The University of Melbourne. <https://Minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/11343/92243/1/SANTORO%20GIUSEPPE%20PhD%20Thesis%20Final.pdf>
- Sarıçam, H. y Karataş, Y. (2016). The Relationship between Moral Maturity and Sense and Behaviors of Responsibility in Gifted Children. *Global Journal of Psychology Research New Trends and Issues*, 6(1), 10-19. <https://doi.org/10.18844/gjpr.v6i1.491>
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, 46(S01), S11. <https://doi.org/10.33588/rn.46s01.2008008>
- Sastre-Riba, S. y Castelló, A. (2017). Fiabilidad y estabilidad en el diagnóstico de la alta capacidad intelectual. *Revista de Neurología*, 64, 51-58. <https://doi.org/10.33588/rn.64s01.2017028>
- Sastre-Riba, S. y Ortiz, T. (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. *Revista de Neurología*, 66(1), 51-56. <https://doi.org/10.33588/rn.66s01.2018026>
- Sastre-Riba, S. y Viana-Sáenz, L. (2016). Funciones ejecutivas y alta capacidad intelectual. *Revista de Neurología/Revista de Neurología Electrónica*, 62(S01), 65. <https://doi.org/10.33588/rn.62s01.2016025>
- Sastre-Riba, S. (2024). Funcionamiento ejecutivo y metacognición en la alta capacidad intelectual. *Medicina*, 84, 72-78. https://www.researchgate.net/publication/378498197_Funcionamiento_ejecutivo_y_metacognicion_en_la_alta_capacidad_intelectual
- Scarcella, R. y Zimmerman, C. (1998). Academic words and gender. ESL student performance on a test of academic lexicon. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 27-49.
- Smedsrud, J. (2020). Explaining the Variations of Definitions in Gifted Education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 79-97. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2129>
- Sternberg, R.J. y Detterman, D.K. (2003). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Ediciones Pirámide.

- Stolarova, M., Briemann, A.A., Wolf, C., Rinker, T., Burke, T. y Baayen, H. (2016). *Early Vocabulary in Relation to Gender, Bilingualism, Type, and Duration of Childcare*. *Advances in Cognitive Psychology*, 12(3), 130-144. <https://doi.org/10.5709/acp-0192-6>
- Sunderland, J. (2010). Theorizing gender perspectives in foreign and second language learning. In R.M. Jiménez Catalán (Ed.). *Gender perspectives on vocabulary in foreign and second languages* (pp. 1-22). Palgrave MacMillan.
- Taylor, R.L., Smiley, L.R. y Richards, S.B. (2009). *Exceptional students: Preparing teachers for the 21st century*. McGraw-Hill.
- Tseng, C., Chiang, C.-H., Liang, K.C. y Kuo, C.-C. (2021). Task Difficulty and Neural Efficiency Hypothesis of Intelligence: Differences of Semantic-Syntactic Error Detection between Gifted and Non-Gifted Children. *Revista China de Psicología*, 63(1), 23-40. [https://doi.org/10.6129/CJP.202103_63\(1\).0002](https://doi.org/10.6129/CJP.202103_63(1).0002)
- Ullén, F., Hambrick, D.Z. y Mosing, M.A. (2016). Rethinking expertise: A multifactorial gene-environment interaction model of expert performance. *Psychological Bulletin*, 142(4), 427-46. <https://doi.org/10.1037/bul0000033.supp>
- Van Viersen, S., Kroesbergen, E.H., Slot, E.M. y de Bree, E.H. (2016). High reading skills mask dyslexia in gifted children. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 189-199. <https://doi.org/10.1177/0022219414538517>
- Warne, R.T. (2016). Five reasons to put the g back into giftedness: An argument for applying the Cattell–Horn–Carroll theory of intelligence to gifted education research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/0016986215605360>
- Watkins, C., Carnell, E. y Lodge, C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. SAGE Publications Ltd.
- Wellisch, M. y Brown, J. (2012). An integrated identification and intervention model for intellectually gifted children. *Journal of Advanced Academics*, 23, 145-167. <https://doi.org/10.1177/1932202X12438877>
- Williams, D.F. (2008). Treating the Gifted Client. *Perspectives on Fluency and Fluency Disorders*, 18(2), 60-63. <https://doi.org/10.1044/ffd18.2.60>
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.159>
- Worrell, F.C., Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P. y Dixon, D.D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70, 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>