

UN PROBLEMA ESPECIFICO DE LOS NIÑOS BIEN DOTADOS GRUPOS MARGINALES Y DE RIESGO

María Josefa Iglesias Cortizas

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación
Santiago de Compostela

RESUMEN: En este artículo hemos intentado recoger la problemática que presentan algunos niños bien dotados pertenecientes a grupos marginales y de riesgo (underachievers, handicapped, privados culturalmente y fémimas) porque entendemos que son candidatos casi seguros a perder todo su potencial intelectual o artístco, y que la sociedad y la Administración no pueden permitirse el lujo de perderlos; tienen que concienciarse y tomar medidas paliativas de los factores negativos, potenciando al máximo las capacidades de los niños superdotados.

RESUMO: Neste artigo intentamos recolle-la problemática que presentan algúns nenos ben dotados pertencentes ós grupos marxinais e de risco (underachievers, handicapped, privados culturalmente) porque entendemos que son candidatos case seguros a perderen todo o seu potencial intelectual ou artístico, e que a sociedade e a Administración non debe permitirse o luxo de perdelos; teñen que concienciarse a tomar medidas paliativas dos factores negativos, potenciando ó máximo as capacidades dos nenos superdotados.

SUMMARY: In this article we have tried to look into the problems that some gifted children who belong to underprivileged and risk groups (underachievers, handicapped, culturally deprived, female and unequal development) have, because we understand they are almost sure candidates of losing all their intellectual and artistic potential, and who society and Administration cannot afford to lose; they must become aware of the negative factors and take measures, by giving maximum help to gifted children.

Ya la sociedad actual comienza a asumir el hecho constatable de que existe una población minoritaria, pero notoria, de sujetos bien dotados. Desde el comienzo de la historia de la humanidad se reconocía que algunos seres eran superiores a sus congéneres, que se les identificaba como mitos, dioses, enfermos e incluso demonios, pero que destacaban por su superioridad o genialidad. También se admite que nunca se les ha considerado sus necesidades específicas de forma sistemática, a pesar de ser un colectivo bien diferenciado, dándose por supuesto que su genialidad era suficiente para desarrollar sus potencialidades. Por otra parte, la política educativa paternalista, tomaba como punto de mira a los sujetos menos dotados.

Así pues, una vez que se han focalizado los estudios e investigaciones sobre el niño bien dotado, también se han descubierto ciertas peculiaridades dignas de mención; es decir, que a pesar de ser un pequeño porcentaje de individuos (entre el 1% y el 2% de la población según autores) cuyo razonamiento, capacidad de generalización, creatividad, interés, etc., etc., les pone por encima del común de los mortales de su misma edad cronológica, no es garantía de que desarrollen plenamente sus capacidades especiales o talentos. (Iglesias Cortizas, M.J. 1993). El hecho es que a veces pueden pasar inadvertidas por causas diferentes que trataremos de analizar.

Para Baldwin (1987) son tres las situaciones que pueden considerarse como no favorables: Diferencias culturales, privación socioeconómica y aislamiento geográfico. Sin embargo, otros autores añaden factores como: los étnicos; la pertenencia al sexo femenino; la enfermedad o minusvalía; las relaciones distorsionantes paterno-filiales; transgresión de normas sociales, y dos categorías más bien globales como: privación educacional y privación cultural.

Decíamos que dentro de la terminología conceptual de la superdotación descubrimos características diferenciales, debidas a factores externos a la inteligencia como tal. Nosotros consideramos como situaciones no favorables y que necesitan una atención prioritaria las siguientes: (Iglesias Cortizas, M.J. 1993)

- Underachievers o niños con bajo rendimiento
- Los handicapped o con minusvalías físicas.
- Los deprivados culturalmente
- Y las mujeres.

También consideramos como factor de riesgo el síndrome de disincronía que analizamos en el último apartado.

Focalizaremos nuestra atención detenidamente en cada una de las situaciones. Para ello, empezamos por exponer la primera.

1. UNDERACHIEVER. (NIÑO BIEN DOTADO PERO CON BAJO RENDIMIENTO)

El superdotado underachiever o con rendimiento insatisfactorio sería aquel sujeto del cual decimos con frecuencia que «es muy inteligente, pero muy vago» (Freeman, 1979b). Gowan (1965) comprobó, en sus investigaciones, que los niños bien dotados pero con bajo rendimiento suelen estar del orden de 30 percentiles por debajo del nivel de sus potencialidades.

Técnicamente, se considera «pérdida de talentos» una serie de individuos con un C.I., muy elevado, si bien no suelen pasar del percentil 95+ (la mayoría de los que abandonan sus estudios prematuramente están entre 70 y 95 percentil) permanecen ocultos, ignorados o rechazados. Apoyan esta tesis autores como Thistlewaite (1965); Getzels y Dillon (1973); Masten (1985) y Frasier (1987). Este problema ya era preocupante en USA en la década de los 70. Creemos que ningún país o sociedad debe permitirse el lujo de perder sus superdotados y talentos si quiere prosperar. Es por ello que decidimos dedicarle un artículo con la esperanza de que sirva de concienciación por parte de las instituciones afectadas.

Según Joanne Withmore (1986; p.128) las claves para descubrir la sobredotación en alumnos que presentan un rendimiento insatisfactorio residen habitualmente en dos actividades del profesor. La primera, es tan simple como escuchar al niño; si el profesor está dispuesto a entablar una comunicación con el niño y escucha con atención, frecuentemente detecta la sobredotación en los niños con bajo rendimiento. La segunda, involucrar al alumno en tareas de resolución de problemas que requieran niveles elevados de pensamiento. En estas actividades el profesor advierte las características de originalidad, creatividad y eficacia; en otras palabras, habilidades excepcionales de organización y de capacidad para un aprendizaje independiente y autodirigido.

No obstante, debemos hacer notar que, el «underachievement» o bajo rendimiento en los niños superdotados, es tan sólo un síntoma; por lo tanto, hay que descubrir los factores que lo causan. (Rimm y Lowe, 1988).

Joanne Whitmore (1985; p.128) señala los siguientes obstáculos para su identificación:

- Rendimiento medio o pobre en las destrezas de lectura y lenguaje.

- Actitudes pasivas o negativas hacia el colegio, desmotivación.
- Inmadurez en alguna o todas las áreas de desarrollo.
- Conducta en la clase generalmente pasiva, introvertida, agresiva o disruptiva.
- Insuficiente información acerca del conocimiento general, los intereses, el lenguaje y el pensamiento del niño.

La misma autora (1980; p.189) sintetiza los rasgos que distinguen la personalidad y conducta que presentan muchos niños bien dotados con rendimiento insatisfactorio:

- Un autoconcepto negativo
- Baja estima
- Expectativas de fracaso en lo académico y social
- Sentimiento de inhabilidad para controlar y determinar el resultado de sus esfuerzos y,
- Conductas que sirven como mecanismos para enfrentarse a la tensión producida por el conflicto del niño en el colegio.

Más sintéticos resultan aún Kirk y Gallagher (1986; p.82) quienes ponen de relieve cuatro rasgos diferenciadores como característicos de los superdotados con rendimiento insatisfactorio, después de que un grupo de expertos identificaron 150 hombres que no habían logrado el nivel de sus aparentes habilidades. Estos hombres fueron comparados con otros 150 que sí lo habían logrado, descubriéndose en las autoevaluaciones y autovaloración, hechas por ellos o por sus padres o cónyuges, lo siguiente:

- Presentan profundos sentimientos de inferioridad
- Generalmente son menos perseverantes
- Presentan menos sentido de las metas de la vida
- Tienen menos autoconfianza

Sylvia Rimm (1985) ateniéndose a los rasgos de conformidad o disconformidad, hace una nueva división: los underachiever dependientes y los underachiever dominantes. Esta clasificación supone una matización más en el tema, puesto que el niño bien dotado con rendimiento insatisfactorio es producto de varios rasgos.

Señalaremos a continuación algunas estrategias para potenciar al máximo a los niños bien dotados con bajo rendimiento:

1. Por medio de la orientación, lo cual permitirá explorar sus actitudes hacia sí mismo y los demás de una forma enfática.
2. Que los profesores desarrollen o modifiquen el medio ambiente de la clase hacia un clima de aceptación y libre expresión.
3. Hacer más flexible la enseñanza. Crear un ambiente de aceptación e identificación empática. (Raph, Golberg y Passow, 1966).
4. Un programa especial (Karnes et al. 1963) con grupos reducidos de underachievers integrados con achievers con la esperanza de que éstos por medio de la imitación vicaria logren potenciar sus habilidades innatas.

Todas estas estrategias mencionadas han dado resultados modestos, ninguna ha producido cambios sobresalientes. Quizá porque se considera que el niño superdotado con bajo rendimiento es el producto de un ambiente determinado y que únicamente por medio de un diagnóstico precoz y, consecuentemente un programa de adaptación curricular puede modificarlo.

Como síntesis, podemos extraer la idea de que los niños bien dotados con bajo rendimiento son siempre recuperables y potenciables en todas sus habilidades innatas. Es decir, que tanto académicamente como el clima social y la conducta autorresponsable, son optimizables hasta el máximo de sus capacidades innatas, si media una estrategia educativa adecuada. Creemos que es una pena que en nuestras aulas existan niños bien dotados pero que por su bajo rendimiento no son identificados ni potenciados, y se pierdan como talentos. Todo esto nos debía llevar a concienciarnos de la gran necesidad de hacer un rastreo sistemático en nuestras aulas como primer paso para la identificación de niños bien dotados. (Iglesias Cortizas, M.J.1993).

2. HANDICAPPED. (NIÑOS BIEN DOTADOS CON MINUSVALIAS FISICAS).

Cuando utilizamos el término anglosajón *handicapped* nos estamos refiriendo a los niños superdotados, o bien dotados, que presentan algún tipo de defecto físico. Aunque a primera vista parece que sea una contradicción el hecho de que los niños puedan ser a la vez «disminuídos» y a la vez «superdotados», lo cierto es que existe en número superior de lo que se puede uno imaginar (Coriat, 1990). Todos conocemos casos de personas que son ciegos (Durán), sordos (Beethoven) o paráliticos (Howkins) y que, a nivel intelectual, presentan un alto nivel de C.I.

A veces se da el caso de que algún niño superdotado pero con defecto físico, no sólo no ha sido reconocido como superdotado sino que se le ha considerado mentalmente retrasado (Withmore, 1980). Confusión gravísima ésta, ya que los niños con problemas físicos y superdotados pueden recibir un programa correctivo que estimule su rendimiento y corrija su problema; si el «handicap» se presenta en la memoria auditiva pueden ejecutarse ejercicios que consistan en recordar, o si por el contrario es en el órgano de la vista, el tacto, o algún tipo de parálisis, entonces tendrán ejercicios que potencien y desarrollen los órganos complementarios. Whitmore (1985; p.129) nos recuerda que las minusvalías que más se han investigado son las auditivas, visuales, dificultades de aprendizaje, paráliticos cerebrales y algún tipo de disminución neurológica o deterioro cerebral. Lo importante es recordar que un alto nivel intelectual y talento extraordinario puede encontrarse en todos los sitios y personas, incluso en niños que tengan problemas en algunas áreas de desarrollo físico. (Kirk y Gallagher, 1986).

El niño superdotado y *handicapped* vive dos estados excepcionales, originando ambos, tensiones y frustraciones que tiene que afrontar (Coriat,1990). Si para un niño superdotado físicamente normal, es a menudo problemática la situación en la que tienen que asumir su propia excepcionalidad frente a sus amigos, profesores o padres, mayor lo será para los superdotados con algún tipo de *handicapped*, sobre todo si tenemos en cuenta los pocos medios apropiados de que dispone un niño con problemas físicos, además de las reticencias que puede provocar en algunos adultos, instruir a esta clase de sujetos en el aula.

Whitmore (1985) diferencia cuatro tipos de obstáculos interrelacionados, para la identificación de los niños bien dotados con *handicaps*:

1. Como consecuencia de las expectativas de los padres y profesores, quienes disminuyen las oportunidades de centrar la atención en el refuerzo de las áreas de destreza deficientes, la mayoría de los niños con *handicaps* no han recibido estimulación a sus capacidades cognitivas.

2. El contenido del currículum y la forma de instrucción que tradicionalmente se da en los programas de educación especial, es a menudo, inapropiada para el desarrollo intelectual superior de un niño bien dotado aunque tenga un defecto físico.

3. Es general la falta de rendimiento académico alto en estos niños, debido a las limitaciones en su capacidad de aprender y realizar la cantidad de trabajos a la velocidad de los niños de alto rendimiento.

4. Tienen un grado relativo de dependencia de los demás, a menudo debido a la naturaleza de su deficiencia, lo cual produce un nivel aparente de madurez emocional más bajo, que no se asocia, por lo general, con la sobredotación.

Whitmore (1985) continúa exponiendo otros tipos de obstáculos para la identificación de los niños superdotados con deficiencias específicas:

-Escasa o nula productividad en el colegio

-No puede leer, escribir, deletrear con facilidad o precisión, incluso incapacidad para aprender.

-Destrezas motoras, coordinación y escrituras pobres; el niño a menudo se distrae fácilmente en las tareas y es descrito como carente de atención en el caso de los disminuidos neurológicos, disfunción cerebral mínima, retraso del desarrollo del área motora.

-Ausencia de destrezas de comunicación oral (caso de lesiones cerebrales).

-El comportamiento es indisciplinado, a menudo agresivo, inoportuno, desinteresado.

-Extremadamente introvertido, no comunicativo.

-Déficits sensoriales que producen un retraso en el desarrollo, específicamente, no muestran pruebas de un lenguaje y pensamientos superiores, tiene dificultad para la conceptualización y el manejo de abstracciones (caso de los niños sordos, ciegos, y con una débil o moderada discapacidad auditiva o visual).

Cuando las alteraciones afectan a destrezas de la comunicación, resulta mucho más difícil su identificación, ya que el lenguaje es el indicador más fiable que tenemos para localizar la superdotación. Así pues, cuando el lenguaje oral es imposible, o está retrasado, tanto los padres como los profesores y compañeros tienden a creer que existe un retraso mental, por lo tanto descartan la superdotación. Lo mismo podría decirse de los niños que presentan una dificultad de aprendizaje, si su discapacidad para leer o escribir con fluidez, resulta alterada. Otro problema es la comprensión y el pensamiento abstracto relativamente pobres en los niños ciegos o con disminución visual. (Maker, 1977; Iglesias Cortizas, M.J. 1995).

A pesar de todos estos obstáculos físicos del niño bien dotado pueden señalarse características generales de sobredotación en niños con handicaps, entre otras:

-Respuesta excepcionalmente rápida a la estimulación y la educación especial comparadas con otros niños con handicaps similares.

-Impulso notable de conocer o dominar una situación.

-Memoria, conocimiento y destrezas para la resolución de problemas superiores, en comparación con el mismo grupo.

-Deseo de comunicarse a través de las formas alternativas, lenguaje de los parálíticos, de sordos, visual, no verbal, corporal, etc.

-Interés excepcional por lo que le rodea y provoca desafíos.

-Percepción y sentido del humor agudo.

-Creatividad.

Podría pensarse que las minusvalías en el aspecto motórico o sensorial y la capacidad intelectual, artística o creativa, serían incompatibles. No obstante existen ejemplos famosos que ilustran lo contrario: Beethoven; Louis Braille; Hellen Keller; Frankin Roosvelt, etc.

3. DEPRIVADOS CULTURALMENTE

Los niños superdotados privados culturalmente son aquellos que en virtud de un grupo cultural al que pertenecen, no están preparados para satisfacer las expectativas que se tienen sobre los demás alumnos bien dotados en el sistema educativo. En los colegios norteamericanos, este grupo incluye a todos los niños que no son blancos, de clase media, o de habla inglesa (Withmore, 1985; p.132). Pueden ser, por ejemplo, los negros americanos, los mejicanos, los grupos orientales, todos los grupos de inmigrantes bilingües y los blancos pobres, como los que se encuentran en los Apalaches. En el caso de España, tenemos los gitanos, los inmigrantes del norte de África.

Joanne Withmore (1985; p.133) señala como obstáculos para la identificación de niños bien dotados culturalmente diferentes:

- La falta de autoexpresión habitual y de lenguaje fluido.
- Expectativas estereotipadas hacia el subgrupo
- Bagaje cultural diferente que produce una estructura de conocimiento general diferente y, quizá interés y valores distintos.
- Modelos de conducta de participación relativamente baja o tranquila, o, posiblemente mayor conducta social y disruptiva.

Según Baldwin, Gear y Lucito (1978); Baldwin (1987) las características comunes para los niños afectados por la privación cultural, son las siguientes:

- Mayor control exterior que interior
- Fidelidad grupal
- Preparación física dada la privación encontrada en el medio ambiente.
- Creatividad
- Inteligencia social, responsabilidad comunitaria.
- Sensibilidad y actividad

En cuanto a las características étnicas, como grupo marginal, las investigaciones llevadas a cabo por Bruch (1972) con la población negra, (extrapolable a nuestro país con gitanos, en algunos aspectos, no todos) hace resaltar las siguientes:

- Originalidad
- Productividad creativa en pequeños grupos
- Buena adaptación para actividades visuales
- Creatividad en el movimiento
- Danza
- Actividades físicas
- Motivación para el juego
- Música
- Deportes
- Humor
- Actividades concretas

- Lenguaje rico y gráfico
- Inteligencia social superior
- Mayor lealtad al grupo

Como resumen de las características excepcionales de los niños culturalmente diferentes, en el plano positivo, destacan las siguientes:

- Académicamente: son niños con excelente memoria, pensamiento sistemático.
- Rasgos psicosociales: presentan sentido del humor, buena intuición, poco sentido del compromiso.
- Creatividad: producción convergente de unidades semánticas; producción divergente de clasificación semántica, de sistemas y de transformación; gran tolerancia a la creatividad, ideas revolucionarias, perspicacia, fluencia, flexibilidad,
- Pensamiento lógico: con perspicacia y claridad
- Flexibilidad de pensamiento: fluencia, aptitudes especiales para la música, drama y escritura creativa.
- Pensamiento intuitivo: sensibilidad a lo bueno y lo malo.
- Coordinación óculo-manual: fuerza física, destrezas de coordinación corporal.

Una vez expuestas las características más positivas veremos las que no lo son tanto y que Baldwin, Gear y Lucito (1976) exponen como déficits:

- Incapacidad para atender trabajos sin supervisión
- Incapacidad para manifestar comportamientos extremistas, por temores al racismo o mayor discriminación.
- Desconfianza en la perfección y bondad de la vida.
- Posible carencia de comunicación, poco uso del lenguaje estándar.
- Baja consideración académica.
- Carencia de continuidad en el desarrollo de habilidades.
- Censura de su conducta por la comunidad dominante
- Carencia de enseñanza y desarrollo.

Estos aspectos no tan positivos tienen sentido cuando consideramos algunas variables que afectan sus vidas. Siguiendo el trabajo de Metfessel (1965) con grupos de chicos minoritarios señalamos algunas: a) Los padres suelen ser incapaces de hablar inglés (u otros idiomas, según el caso, que sea dominante en la sociedad en la que está inserta el niño) con sus hijos repercutiendo así en la no comunicación de habilidades importantes. b) El ambiente familiar suele ser carente de estímulos lo que no permite un desarrollo cognitivo óptimo. c) La falta de conversación en el hogar puede negar a los niños la oportunidad de debatir o discutir temas y el aprendizaje del diálogo. d) La actitud cultural anquilosada de énfasis al respeto de sus mayores, hace que los niños sean tímidos y cobardes. e) La educación dada por los padres que no estimula el desarrollo del control interior, dando lugar a una carencia de automotivación y de resolución de problemas. f) La praxis de las actividades de la casa coarta la fantasía y la flexibilidad del pensamiento. g) La tradición del grupo minoritario puede reemplazar lo que es aceptado en general por la mayoría conduciendo a una errónea interpretación sobre las capacidades de los niños. h) La tradición histórica oral puede afectar al interés de los estudios, a la lectura o simplemente la información a través de periódicos. i) Un ambiente enfocado a la supervivencia hace que los niños acepten responsabilidades mayores para satisfacer las necesidades primarias más que de educación.

4. MUJERES

Es curioso que los niños y las niñas participan igualmente en la exploración del potencial intelectual, pero en la vida adulta, los hombres exceden en número a las mujeres en los puestos de eminencia, de liderazgo en las ciencias, las ciencias sociales, artes y humanidades, así como en política, negocios e industria. Es obvio que la disparidad entre el potencial y el éxito es considerablemente menor para los hombres que para las mujeres. (Fox y Zimmerman, 1985)

Por otra parte, el notable empuje dado a la consideración de la mujer superdotada como un tópico separado de la discusión de los niños superdotados o gente superdotada en general, es la razón por la que muchos hombres reconocen como superdotadas, creativas o con talento en nuestra sociedad a un número excesivo de mujeres, muchas más de las que logran el mismo nivel de éxito. (Callahan, 1979).

El hecho de que siendo identificadas las niñas bien dotadas como tales no consigan el éxito ha llevado a que varios investigadores se interesasen por el tema.

Tomemos como referencia algunos datos de la sociedad norteamericana, pionera de este tipo de investigaciones. Terman y Oden (1947) constatan que en 1945 sólo obtuvieron un diploma o licenciatura universitaria 8 mujeres frente a 126 hombres. Oden (1968) confirma que en 1960 sólo 20 chicas obtuvieron el doctorado frente a 87 chicos. Entre 1971 y 1972 los porcentajes de mujeres que lograron las primeras licenciaturas en las profesiones de odontología, medicina y derecho, fueron del 1 y 9,7% respectivamente, y aunque se mejoró el balance entre el 1979 y 1980, con crecimientos hasta el 13,23% y el 31%, la proporción todavía es pequeña. (Grant y Eiden, 1982). Esto justifica lo que expone Stencil (1981), aunque las mujeres constituyen actualmente un 42% de la población activa, casi el 80 % de ellas están empleadas en trabajos de ventas menores, oficinas y en fábricas. En realidad, la mayor parte del 16% de mujeres como profesionales están en los campos tradicionales femeninos de la educación, como son, la enfermería, tecnología de la salud y bibliotecarias. Pero lo curioso es que, siendo la mayoría de las mujeres profesoras, todavía hoy es improbable que alcancen puestos más altos que los de la escuela. En 1978 las mujeres representaban sólo el 13% de los directores escolares, y en 1980 menos del 1% de los superintendentes eran mujeres. (Tittle IX, 1981).

Veremos a continuación este problema bajo el prisma de varios investigadores:

Terman (1925), en su estudio longitudinal que partió de una muestra de 1450 superdotados entre los 7-15 años; subdivididos en 831 hombres y 613 mujeres, encontró notables diferencias educacionales y vocacionales entre los niños y las niñas: 1. Las niñas tenían mayor desarrollo que los niños en las medidas de adaptación social durante su niñez, siendo ambos medidos con los mismos parámetros sociales. 2. Mayor rendimiento escolar en las niñas que en los niños, exceptuando: matemáticas y ciencias. 3. Se suelen graduar el mismo año. 4. Ambos superan los cursos superiores de la High School.

En general puede afirmarse que las mujeres ocupan un puesto menos elevado que los hombres en una proporción de 42% a 97%; los varones gozan de un prestigio profesional superior al de sus compañeras, éstas a su vez prefieren terrenos tradicionalmente femeninos, como son: la administración, trabajo social, contabilidad, etc., mientras que los hombres prefieren: derecho, ciencias, ingenierías, ejecutivos, dirección, etc.

Para las mujeres es importante que la profesión les permita estar más tiempo con sus hijos. También hay que reflejar que en igualdad de puestos de trabajo, los varones superdotados suelen ocupar un status profesional más elevado que el de sus compañeras.

Coriat, (1990; p.45 y ss.) expone que en los grupos que han constituido el objeto de su muestra de investigación se refleja el fenómeno siguiente: entre los superdotados, cuya edad varía entre 9-13 años, se encuentra en los cursos de enriquecimiento una proporción de alrededor del 50% de niñas y niños, tanto para la creatividad como para la microbiología o matemáticas; mientras que en el grupo de 14-15 años, hacia la mitad de la enseñanza secundaria, las proporciones cambian rápida y ampliamente a favor de los chicos. Simplificando, podríamos decir que las niñas igualan o superan a los niños durante el ciclo primario y muchas veces el secundario, mientras la mayoría de ellas, en la universidad, dejan de estar en igualdad con los chicos, al menos en ciertos campos.

Stanley y sus colaboradores de la UNIVERSIDAD DE JONHS HOPKINS, en Baltimore, han analizado las niñas precoces en las áreas numéricas y verbales, especialmente en los últimos 15 años, y confirman los datos del precursor del tema, Terman. Menos mujeres han ido emergiendo, como bien dotadas, en estos aspectos, los niños obtienen mejores puntuaciones que las niñas en el test SAT-MAT (utilizado para la búsqueda de talentos matemáticos), si bien en el SAT-VERB., los niños las igualan.

Según Fox(1982), tras 6 años de observación y seguimiento del proyecto «Study of Mathematically Precocius Youth» SMPY, en la Universidad de J. Hopkins en Baltimore, las chicas superdotadas presentan los siguientes rasgos característicos:

- Tienen menos autoconfianza
- Gozan de un menor apoyo por parte de los padres, educadores y profesores.
- Conceden menor importancia a las matemáticas
- No tienen bien definidas sus metas futuras
- No están dispuestas a correr riesgos intelectuales y académicos.
- Sus valores, intereses y expectativas no se corresponden con sus capacidades y habilidades, al revés de como sucede en los chicos.

Maccoby y Jackin (1974) hacen una síntesis de las diferencias entre sujetos de ambos sexos en cuanto a capacidades intelectuales:

- No hay diferencias en como los dos aprenden. Esto quiere decir que hay gran similitud en el proceso básico intelectual de percepción, aprendizaje y memoria.
- Hasta los 10-11 años, ambos chicos-chicas puntúan igual en el área verbal.
- Después de los 11 años los chicos frecuentemente sobresalen más que las chicas en los tests verbales (.1 a .5 desviaciones standart). Estas diferencias aparecen también en la comprensión de textos, entendimiento y relaciones de lógica en términos verbales y creatividad verbal.
- No hay diferencias en las medidas de cantidad de habilidades hasta los 9-13 años, cuando los chicos lo hacen mejor. También les favorecen cuando se trata de cursos de matemáticas.
- Las diferencias de cantidad de habilidades parecen ir acompañadas por las diferencias de logros en ciencias.
- En los tests de habilidad espacial, aparece la ventaja de los chicos en la adolescencia y se incrementa durante la secundaria (High School).
- No hay diferencias en la resolución de problemas o reestructuración de los mismos.

Coriat, (1990; p.45 y ss.) expone que en los grupos que han constituido el objeto de su muestra de investigación se refleja el fenómeno siguiente: entre los superdotados, cuya edad varía entre 9-13 años, se encuentra en los cursos de enriquecimiento una proporción de alrededor del 50% de niñas y niños, tanto para la creatividad como para la microbiología o matemáticas; mientras que en el grupo de 14-15 años, hacia la mitad de la enseñanza secundaria, las proporciones cambian rápida y ampliamente a favor de los chicos. Simplificando, podríamos decir que las niñas igualan o superan a los niños durante el ciclo primario y muchas veces el secundario, mientras la mayoría de ellas, en la universidad, dejan de estar en igualdad con los chicos, al menos en ciertos campos.

Stanley y sus colaboradores de la UNIVERSIDAD DE JONHS HOPKINS, en Baltimore, han analizado las niñas precoces en las áreas numéricas y verbales, especialmente en los últimos 15 años, y confirman los datos del precursor del tema, Terman. Menos mujeres han ido emergiendo, como bien dotadas, en estos aspectos, los niños obtienen mejores puntuaciones que las niñas en el test SAT-MAT (utilizado para la búsqueda de talentos matemáticos), si bien en el SAT-VERB., los niños las igualan.

Según Fox(1982), tras 6 años de observación y seguimiento del proyecto «Study of Mathematically Precocius Youth» SMPY, en la Universidad de J. Hopkins en Baltimore, las chicas superdotadas presentan los siguientes rasgos característicos:

- Tienen menos autoconfianza
- Gozan de un menor apoyo por parte de los padres, educadores y profesores.
- Conceden menor importancia a las matemáticas
- No tienen bien definidas sus metas futuras
- No están dispuestas a correr riesgos intelectuales y académicos.
- Sus valores, intereses y expectativas no se corresponden con sus capacidades y habilidades, al revés de como sucede en los chicos.

Maccoby y Jackin (1974) hacen una síntesis de las diferencias entre sujetos de ambos sexos en cuanto a capacidades intelectuales:

- No hay diferencias en como los dos aprenden. Esto quiere decir que hay gran similitud en el proceso básico intelectual de percepción, aprendizaje y memoria.
- Hasta los 10-11 años, ambos chicos-chicas puntúan igual en el área verbal.
- Después de los 11 años los chicos frecuentemente sobresalen más que las chicas en los tests verbales (.1 a .5 desviaciones standart). Estas diferencias aparecen también en la comprensión de textos, entendimiento y relaciones de lógica en términos verbales y creatividad verbal.
- No hay diferencias en las medidas de cantidad de habilidades hasta los 9-13 años, cuando los chicos lo hacen mejor. También les favorecen cuando se trata de cursos de matemáticas.
- Las diferencias de cantidad de habilidades parecen ir acompañadas por las diferencias de logros en ciencias.
- En los tests de habilidad espacial, aparece la ventaja de los chicos en la adolescencia y se incrementa durante la secundaria (High School).
- No hay diferencias en la resolución de problemas o reestructuración de los mismos.

En cuanto a las diferencias de personalidad, e intereses según el sexo, Coriat (1990; p.50) expone que son dos los enfoques que se utilizan para estudiar los rasgos de personalidad de las niñas superdotadas:

1. Consiste en separar lo que les es específico comparando sus características con las de los niños bien dotados.
2. Comparar las características de las que obtienen éxito y de las que tienen menor o ninguno en el plano intelectual. Aunque suelen articularse ambos.

El autor deduce que son dos los enfoques que se utilizan para estudiar el funcionamiento mental diferente de ambos sexos:

1. La mente de los niños superdotados se parece a la de los científicos y,
2. La mente de las niñas superdotadas a la de los literatos. Compartiendo ambos un nivel de reflexión y curiosidad intelectual pero la inclinación es la que sigue:

- Los niños: análisis abstracto
- Las niñas: valores sociales e interpersonales.

Ellas prefieren como hobbies o intereses personales

- leer más
- escribir por placer -interesarse por las artes
- participar más en juegos de grupos
- tener más amigos imaginarios
- soñar más
- tener menos hobbies científicos
- tener menos creaciones mecánicas o electrónicas.
- interesarse menos por las ciencias exactas.

Fox et al. (1979) llegan a unas conclusiones sensiblemente análogas, después de las investigaciones realizadas específicamente sobre niños brillantes en la Universidad de J. Hopkins, en las que exponen que la mayoría de los sujetos superdotados aspiran a altas funciones sociales, pero los chicos más que las chicas, siendo las grandes diferencias intersexuales según los tests de personalidad debidos a que:

- Los chicos son más introvertidos, analíticos, racionales y de espíritu teórico y pragmático.
- Las chicas son más imaginativas, más intuitivas y conceden mucha importancia a las relaciones interpersonales.
- Los chicos se adaptan más y con más satisfacción al individualismo en los estudios.
- Las chicas aprecian poco la atmósfera de competición y del individualismo.
- Ellas son más reticentes a acelerar su escolaridad.
- Ellas no están tentadas como los niños superdotados para la aceleración de su escolaridad, pero sí más que la mayoría de la población femenina general.

Una teoría que justifica que las mujeres no busquen el destacar en los estudios o en el trabajo, es la que propone Horner(1968;1972) basándose en sus estudios con alumnos de la universidad, y que él denomina «miedo al éxito» (the fear of success). La féminas renuncian a las ciencias exactas, y se interesan menos en la adolescencia por los cursos de enriquecimiento porque esta situación podría de alguna forma singularizar o marginarlas. Aunque esta circunstancia de miedo al éxito, Callahan (1979) la considera como una

característica de las niñas superdotadas, otros autores como Coriat (1990) tratan de dar soluciones a esta situación que presentan sólo las niñas bien dotadas, ya sea una característica ya sea un problema específico. Coriat señala estas tres soluciones: 1. La más frecuente: desinterés por el enriquecimiento personal. 2. Desarrollarse intelectualmente pero sufriendo la angustia y pagando, por consiguiente, con su pérdida de equilibrio psíquico. 3. La más rara: dar pruebas de una gran fuerza del yo y de la voluntad libre de convencionalismos para preservar el equilibrio psíquico y poder así actualizar su propio potencial intelectual (a pesar de los posibles marginalismos).

Lo más grave es que, de las tres soluciones propuestas por Coriat, para resolver el conflicto de la chica superdotada, ella resulta siempre sancionada y ha de pagar un precio que no pagan los chicos.

En cuanto a la creatividad, Torrance (1972; 1977) sugirió que las mujeres creativas encuentran salida para sus energías creadoras en el hogar y en la comunidad, de forma que su labor es importante pero no les conduce a un reconocimiento más amplio.

Esto nos lleva a la idea de que las diferencias entre los sexos son más conductas aprendidas de rol sexual que no debidas al sexo per se.

La influencia ambiental es un factor que siempre produce efectos muy importantes, pero en el caso de las féminas puede tener connotaciones poco positivas, pudiéndose contemplar dos puntos claves: influencia parental y la influencia de los compañeros.

En cuanto a la influencia parental podemos decir que muchas variables familiares y ambientales influyen en el desarrollo de la personalidad de la niña superdotada y contribuyen de diferentes maneras a crear en ellas unas relaciones muy específicas: una de ellas es la identificación con el padre, que se encuentra de un modo acusado en las niñas superdotadas creativas y las de talento matemático. (Coriat, 1990).

Hoffman (1972) y Callahan (1979) confirman con sus estudios realizados con jóvenes bien dotados, algunos aspectos negativos tales como: 1. Que las niñas bien dotadas que tienen una fuerte identificación con imágenes maternas pueden resultar inhibitorias. 2. Si la identificación se produce por el rol femenino, entonces puede coartar su potencialización intelectual. Coriat (1990) abunda en esta idea al confirmar que la elección de la carrera de la niña bien dotada puede reflejar la influencia de la identificación con una de las figuras parentales.

Además de la influencia ambiental parental, también veremos como la influencia de los compañeros o «peers» afecta a la conducta de las niñas bien dotadas.

Ya vimos como la identificación con uno de los padres afecta positiva o negativamente en el logro del éxito en las niñas bien dotadas; en menor proporción quizá, pero siempre muy importante, la pertenencia a un grupo moldea las aspiraciones de logro e identificación personal; quiere ello decir, que la ideología que rija en el grupo al que pertenece la niña bien dotada va a resultar decisiva en sus manifestaciones exteriores e interiores, siempre influenciada por la posibilidad de «estar en el grupo» o lo que se entendería por «marginada intelectualmente»; con lo cual afectaría a su equilibrio psíquico, creando un conflicto personal entre lo que le gustaría hacer y lo que hace por estar integrada socialmente.

Fox y Zimmerman (1985) advierten que los factores de socialización juegan un papel importante y determinante. Las barreras con que tropiezan las chicas superdotadas pueden ser externas, como los estereotipos de padres, educadores, «peers-culture» o de los

mismos medios sociales de comunicación. Pero lo grave es que las mismas chicas internalizan después estos estereotipos, convirtiéndolas en barreras internas. Callahan (1979) asegura que no es raro encontrar chicas superdotadas que oculten o minusvaloren sus talentos o que se resisten a conseguir el éxito en ámbitos titulados por la sociedad como «masculinos»

Para concluir y haciéndonos eco de las palabras de Coriat (1990), se desprende: Que las niñas bien dotadas se caracterizan por tener mayor tolerancia, ser más flexibles, más autónomas, más modestas y más originales. Las niñas superdotadas dan prueba de un nivel de reflexión y de curiosidad intelectual igual al de los niños. Pero, a pesar de ello, y por roles propios del sexo, las mujeres temen la aceleración del aprendizaje, las situaciones de competición, aspiran a altas funciones sociales pero menos que los niños, prefieren las ciencias sociales a las exactas y se interesan menos por su instrucción en la adolescencia; a veces sufren regresión intelectual en edad adulta, al menos un cierto porcentaje de ellas y, por último, muestran más homogeneidad en su grupo de lo que lo muestran los niños.

5. DISINCRONIA: DESARROLLO IRREGULAR

Jean Charles Terrassier (1985, p. 294) define la disincronía en estos términos: «Los niños superdotados a menudo sufren una carencia de sincronización en los ritmos del desarrollo de su progreso intelectual, afectivo y motor, que tiene efecto en un número de aspectos de sus vidas, y unos resultados que pueden producir problemas psicológicos futuros. Este desequilibrio del desarrollo es lo suficientemente frecuente entre niños superdotados para ser digno de clasificación en términos de un modelo o síndrome el cual yo he llamado disincronía».

Este término de disincronía puede ser concebido bajo dos aspectos: a) interno: que concierne a los particulares ritmos heterogéneos del desarrollo de los niños superdotados y b) social: donde se expresan las relaciones resultantes de los niños con sus circunstancias ambientales. Disincronía es el síndrome total, incluyendo las irregularidades internas y externas en el desarrollo y sus consecuencias.

El autor distingue tres tipos de disincronía interna: intelectual-psicomotora; del lenguaje y del razonamiento y afectivo-intelectual.

Con respecto a la disincronía interna intelectual psicomotora, contempla la precocidad de los niños superdotados sobre los niños normales en cuestiones motóricas como son el andar y hablar antes.

Auzías et al., (1977) demostraron que la precocidad es mucho más frecuente encontrarla en la lectura que en la escritura. En la muestra tomada por Kincaid (1971), en California, la mitad de los niños podían leer a los cuatro años, y en Inglaterra, Joan Freeman (1979), en su investigación con un grupo de 63 niños superdotados con un CI., de 140+, descubrió que dos terceras partes habían sido capaces de leer antes de los cinco años, pero que una proporción altamente significativa tenía problemas con la escritura. El problema con los niños que leen con tal facilidad es su excepcional dificultad en aprender a escribir. Sus prematuros intentos producen una torpeza en los movimientos de la mano y encuentran difícil coordinar la escritura con su natural ritmo mental rápido (Terrassier, 1985). Esta situación o circunstancia, claro está que produce unos determinados efectos que conducen al fracaso: primero, porque su ansiedad y esfuerzo producen rigidez muscular, por lo que el trazado es irregular y exagerado. Segundo, si se vuelve excesivamente

cuidadoso, hará que no sea capaz de seguir su propio ritmo mental. Estos efectos se dan tanto en la ortografía, caligrafía como en la expresión escrita, dándose con mayor frecuencia entre los niños que entre las niñas.

Si nos detenemos en la disincronía interna que afecta al lenguaje y el razonamiento tenemos que la capacidad de razonamiento se encuentra siempre por delante de la capacidad del lenguaje en el niño bien dotado. En los tests no verbales de desarrollo intelectual, como la escala manipulativa del WISC, las Matrices Progresivas de Raven (Raven, 1965) o los tests libres de Cultura de Cattell (Cattell, 1950), los niños que han registrado un CI. verbal de 120-140 pueden alcanzar 160 -170.

En las lecciones de matemáticas, la rápida comprensión le impulsa a creer que se sabe la lección sólo porque la entiende. Los niños bien dotados son poco propensos a utilizar la memoria y a realizar esfuerzo para retener sus aprendizajes escolares. (Terrassier, 1985).

Por último, con respecto a la disincronía afectivo-intelectual, decir que los niños bien dotados pueden utilizar su brillantez para defenderse de su inmadurez emocional, aunque esta puede aparecer en los momentos claves, como a la hora de ir a la cama (Terrassier, 1985). La noche les produce ansiedad y miedos que no pueden disipar o aliviar con su gran poder de razonamiento, y el fracaso le produce más angustia. Su mente vivaz elabora conexiones con el gran repertorio de información que ha acumulado y que se convierte en una fuente de riqueza intelectual y de comportamiento neurótico. Anna Freud (1937) defiende que el método de procesamiento defensivo puede ser la sublimación, pero prefieren la intelectualización, método por el cual el niño adolescente es capaz de defenderse de sus impulsos al refugiarse friamente en el aspecto intelectual, pero más tranquilizador.

La otra forma de disincronía social puede darse especialmente en el colegio : «Es la forma más clara de disincronía del niño bien dotado, la discrepancia entre la velocidad de su desarrollo mental y el resto de la clase», (Terrassier 1985; p. 296). Este autor continúa diciendo que esta situación podría ser equivalente, en algunos aspectos, a colocar un niño de capacidad normal en una clase para retrasados mentales, con los consecuentes problemas en el desarrollo de las relaciones y en la identificación con sus compañeros del colegio. Para Terrassier (1985; p. 299) lo más grave todavía es que sus capacidades se deterioran con los años si no se ejercen.

Otra forma de disincronía social son las relaciones, tanto con los padres como con otros niños. Tanto los padres como los compañeros esperan que el alumno superdotado se comporte de acuerdo con su edad. Aunque son frecuentemente los padres quienes observan la sobredotación de su hijo (especialmente si tiene más de uno). Esto no implica su buena voluntad para fomentarla, ya que los padres experimentan los problemas causados por la disincronía entre el desarrollo intelectual y afectivo del niño bien dotado (Terrassier, 1985; p. 301). Este problema ha sido estudiado en el primer congreso de la asociación Eurotalent en Barcelona (1989) por más de 140 pedagogos, psicólogos y psiquiatras.

Los niños bien dotados se interesan muy precozmente por el llamado «problema de los límites» (límites de la vida, como el nacimiento, la muerte, Dios, y el universo). Cuando la expresan los niños entre 3-4 años, los padres se sienten perplejos. Su problemática se agrava si los padres no los entienden y ellos perciben tal circunstancia. Así se plantean dos crudas realidades: a) Ser leal a la familia y renunciar a su brillantez, o b) Seguir el desarrollo intelectual con el consiguiente sufrimiento y sentimiento de culpabilidad. En tal caso, para conservar la armonía, la familia puede necesitar la orientación de un profesional.

En la misma línea de la teoría de la disincronía, los niños superdotados tienden a una elección característica de sus amigos: 1. De la misma capacidad intelectual pero mayores y más altos, o 2. Intelectualmente inferiores pero de su misma edad cronológica. Generalmente la mayoría elige a los mayores y más interesantes, o bien adultos, para los juegos de interior y la conversación. Para los juegos al exterior, elegirán a niños de su misma edad cronológica. Sin embargo, si un niño puede encontrar a uno o más amigos de su misma capacidad, como señalan los informes de Gallagher y Corwder (1957) Gowan y Torrance (1971), llega a ser un niño más feliz y tiene mayor interés por la escuela, resultado poco probable con la presente estructura de la educación, (Terrassier, 1985; p. 301), ya que como señalan Gallagher y Crowder (1957) sólo el 29 % de los niños bien dotados estaban correctamente situados en el colegio.

Debemos sin embargo, enfatizar que la disincronía no es una condición patológica, sino una inadaptación del niño bien dotado a la sociedad y al sistema educativo.

Otro aspecto que debemos tener en cuenta es considerar el efecto de la expectativa del profesor sobre el alumno, denominado «Efecto Pygmalion», (Rosenthal y Jacobson, 1971) que a su vez puede ser positivo o negativo.

Existen dos tipos de niños que pueden estar adelantados con respecto a su grupo de edad en el colegio: 1. Los superdotados que sacan partido de su experiencia y 2. Los que están ahí por error y con su disconformidad. Estos son los que pueden sufrir el Efecto Pygmalion Positivo.

Tanto en España como en otros muchos países, la dolorosa realidad es que la mayoría de los niños bien dotados permanecen aún sin identificar. Para ellos, la situación es justamente la contraria de la descrita anteriormente, es el: «Efecto Pygmalion Negativo», que se produce cuando el profesor ignora la precocidad intelectual de un niño, esperando que su alumno se encuentre dentro de los límites normales de capacidad y le ayudará a permanecer en esa posición en virtud de esas expectativas.

Este «efecto» atañe alrededor de dos terceras partes de los niños bien dotados de un sistema educativo normal, lo cual provoca en los niños bien dotados una carencia en la atención prestada, haciendo que éstos sueñen despiertos para defenderse del aburrimiento que sienten en una atmósfera tan poco estimulante en el colegio.

No sólo el colegio puede tener bajas expectativas sobre el niño bien dotado, sino también en las familias, si bien el efecto negativo es menos importante que el del colegio. La conjunción de bajas expectativas del colegio, familia, compañeros y presión social hace que el niño superdotado se conforme.

Al igual que ocurre con la disincronía, el Efecto Pygmalion Negativo es externo e interno. Internamente afecta a la autoimagen del niño bien dotado, que él asume como un reflejo de la opinión de la sociedad sobre su potencial. Se le hace difícil descubrir y aceptar su precocidad, por lo cual trata de adaptarse a la norma social dada, a veces de forma compulsiva, inhibiendo su potencial natural provocando que su inteligencia sea fuente de culpabilidad socialmente inducida. Externamente, lo que produce es un abandono y un rendimiento que baja en espiral descendente.

6. CONCLUSIONES

En este artículo hemos intentado recoger la problemática que presentan algunos niños bien dotados pertenecientes a grupos marginales y de riesgo, porque entendemos que

son candidatos casi seguros a perder todo su potencial intelectual o artístico, y que la sociedad y la Administración no pueden permitirse el lujo de perderlos; tienen que concienciarse y tomar medidas paliativas de los factores negativos, potenciando al máximo las capacidades de los niños superdotados.

Los niños «underachievers» son niños superdotados que por causas, a veces externas a sí mismos, no desarrollan todo su potencial innato, siendo el típico niño que pasa desapercibido en clase, que carece de motivación o que es tímido o retraído. Generalmente no desarrolla plenamente sus potencialidades.

Los niños «handicapped», son aquellos que presentan algún tipo de minusvalía física pero que intelectualmente son niños bien dotados, que a causa de su defecto físico no se identifica como superdotado, con lo cual se pierden sus potencialidades.

Los niños superdotados deprivados culturalmente lo pueden ser por varias causas diferentes como étnica, geográfica o carencia de recursos. Su denominador común es que sus potencialidades no se desarrollan plenamente.

Con respecto a las mujeres superdotadas, muy a pesar nuestro, tenemos que reconocer que son sólo prejuicios sociales los que hacen que las mujeres bien dotadas no consigan el éxito al que tienen derecho por sus capacidades.

Tanto los niños bien dotados con bajo rendimiento como los que sufren alguna minusvalía física o el caso específico de las féminas tienen en común los siguientes factores :

1. Sufren algún tipo de carencia, física, social o emocional.
2. Falta de orientación (counseling) en los colegios
3. Carencia de una identificación temprana a nivel oficial o institucional.
4. Falta de un currículo diferenciado para el niño bien dotado con algún tipo de carencia.

El desequilibrio del desarrollo es lo suficientemente frecuente entre niños superdotados para ser digno de clasificación en términos de un modelo o síndrome el cual Terrassier ha llamado «disincronía».

New Perspectives
Children
Gowan
XXI
Boston
Psychological
1982

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Auzias, M. et. al. (1977). *Écrive a 5 ans?*. París: FUF.
- Baldwin, A.Y., Gear, G. and Lucito, L. (1978). *Educational Planning for the Gifted: Overcoming Cultural, Geographic and Socio-economic Barriers*. Reston. VA: Council for Exceptional Children.
- Baldwin, A. (1991). *Gifted Black Adolescents: Beyond Racism and Pride*. New York: Teachers Collage Press.
- Bruch, C.B. (1972). *The ABDA: Making the Stanford-Binet Culturally Based for Black Children*. Univ. Georgia: Athens.
- Callahan, C.M. (1979). «The Talented and Talented Woman». En A. Passow (Ed). *The Gifted and Talented: Their Education and Development*. (pp. 401-423) Chicago, Illinois: Univ. of Chicago Press.
- Cattell, R.B. (1950). *The Culture Free Intelligence Test*. Illinois: IPAT.
- Coriat, A. R. (1990). *Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona: Herder.
- Fox, L.H. (1977). «Sex Differences: Implications for Program Planning for the Academically Gifted». En J. Stanley, W. George and C. Solano (Eds) *The Gifted and the Creative: A Fifte Year Prespective*. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press.
- Fox, L.H. (1979). *Programs for the Gifted and Talented: An Overview in the Gifted and Talented*. Chicago: University Press.
- Fox, L.H.; Brody, L. and Robin, D. (1979). *Women and Mathematics: The Impact of Early Intervention Upon Course-Taking and Atitudes in High School*. Final Report to the National Institute of Education on its Grant. N° NIE 6-77-0062. Baltimore: J. Hopkins Univ. Press.
- Fox, L.H. and Cohn, S.J. (1980). «Sex Differences in the Development of Precoxions Mathematical Talent». En L.H. Fox; L. Brody and D. Tobin (Eds) *Women and the Mathematical Mystique*. pp. 94-112. Baltimore: The Jonhs Hopkins University Press.
- Fox, L.H., Brody, L. and Robin, D. (1982). *The Study of Social Processes that Inhibit or Enhence the Development of Competence and Interest in Mathematics Among Highly Able Young Women*. Report to the National Institute of Education on its Two Years Grant. Baltimore. N° NIE-G-79-0113. Intellectually Gifted Child Study Group. The J. Hopkins Univ. Press.
- Fox, L.H. and Zimmermam, W.X. (1985). «Las mujeres superdotadas». En *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. J. Freman (direc.) Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Frassier, M.M. (1987). «The Identification of Gifted Black Students: Developing New Prespectives.» *Journal for the Education of Gifted*. 10, 155-180.
- Freeman, J. (1979). *Gifted Children: Their Identification and Development in a Social Contest*. Baltimore, Univ. Park Press: Lancaster, MTP Press.
- Freeman, J. (1983). «Emotional Problems of the Gifted Child». *J. Child Psychological Psychiatry*, 24. 481-485.

- Freud, S.** (1937). *The Ego and the Mechanism of Defense*. London: Hogarth Press.
- Gallagher, J.J. and Crowder, T.** (1957). «The Adjustment of Gifted Children in Regular Classroom». *Exceptional Children*, 23. 306-312; 317-319.
- García Yague,** (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de E.G.B.* Madrid: Cepe.
- Getzels, J.W. and Dillon, J.T.** (1973). «The Nature of Giftedness and the Education of the Gifted». En R.M.W. Traves (Ed). 2nd. ed. *Handbook of Reseach on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gowan, J.C.** (1965). «The Underachieving Gifted Child a Problem for Everyone». En W.B. Barbe(Ed). *Psychology and Education of the Gifted. Selected Reading*. pp. 336-341. New York: Appleton Century Crofts.
- Gowan, J.C. and Torrance, P.** (Ed). (1971). *Educating the Ablest: A Book of Readings on the Education of Gifted Children*. Illinois. F.E: Peacock. Ithaca.
- Grant, W.V. and Eiden, L.J.** (1982). *Digest of Education Statistic National Center of Education Statistic. VS. Government*. Washington, D.C: Printing Office.
- Hoffman, L.W.** (1972). «Early Childhood Experiences and Woman's Achivement Motives». *Journal of Social Issues*. 28, (2), 129-155.
- Horner, M.** (1972). «Toward an Understanding of Achievement Related Conflicts in Women». *Journal of Social Issues*, 28, (2), 157-173.
- Iglesias Cortizas, M. J.** (1993). *Definición e identificación de niños bien dotados. Diseño Curricular*. Santiago: Xunta de Galicia.
- Iglesias Cortizas, M. J.** (1994). *Evaluación y optimización del rendimiento en los niños bien dotados. Area de la expresión escrita*. Tesis. Santiago.
- Iglesias Cortizas, M. J.** (1995). «Rasgos diferenciales del bien dotado». *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias*. Febrero, n. 62. Madrid.
- Iglesias Cortizas, M. J.** (1995). «Las necesidades de los niños bien dotados». *Crítica*, n. 836. Abril. Madrid.
- Iglesias Cortizas, M. J.** (1995). «Problema del habla: La dislalia». *Crítica*. n. 827. Julio-Agosto. Madrid.
- Iglesias Cortizas, M. J.** (1995). «Definición e necesidades pedagógicas dos nenos ben dotados». *Revista Galega do Ensino*, n. 9, Novembro. A Coruña.
- Karnes, M., et al.,** (1963). «The Efficacy of Two Organizational Plans for Underachieving Intellectually Gifted Children». *Exceptional Children*, 9. May, 439-446.
- Kincaid, D.** (1971). «A Story of Highly Gifted Pupils». En J.C. Gowan and P. Torrance (Eds). *Educating the Ablest: A Book of Reading on Education of Gifted Children*. Illinois. F.E: Peacock. Ithaca.
- Kirk, A.S. and Gallagher, J.J.** (1986). «Children who Are Gifted and Talented». En *Educating Exceptional Children*. 5th Edition. pp. 70-113. Boston: Houghton Mifflin.
- Kirk, A.S. and Gallagher, J.J.** (1986). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Mac Coby, E.E. and Jacklin, C.N.** (1974). *The Psychology of Sex Differences*. California: Stanford Univ. Press.
- Maker, C.J.** (1976). «Searching for Giftedness and Talented in Children with Handicaps». *School Psychology Digest*, 5, 24-36.
- Maker, C.J.** (1977). *Providing Programs for the Gifted Handicapped*. Reston, Virginia: The Council for Exceptional Children.
- Masten, W.G.** (1985). «Identification of Gifted Minority Students: Past Research, Future Directions». *Roeper Review*, 8, 83-85.
- Metfessel, N.** (1965). *Twenty Correlates of Creative Thinking*. Los Angeles: Univ. of Southern California.
- Oden, M.H.** (1968). «The Fulfillment of Promise: 40 Year Follow-up of the Terman Gifted Group». *Genetic Psychology Monographs*, 77, 3-93.
- Porto Castro** (1990). «Diseño curricular. Desarrollo y preparación de programas para el estudiante muy capacitado». En *Problemática del niño superdotado*. pp. 85-109. Salamanca: Amarú Edic.
- Raph, J.B., et al.** (1966). *Bright Underachiever*. New York: Teachers College Press. Columbia Univ.
- Raven, J.C.** (1965). *Guide to Using the Coloured Progressive Matrices*. London: H.K. Lewis.
- Raven, J.C.** (1958). *Test de Matrices Progresivas para la medida de la capacidad intelectual*. Escala General. Buenos Aires: Edc. Paidós.
- Rimm, S.** (1985). «Identifying Underachievement: The Characteristics Approach». *Gifted. Creative. Talent*. 41, 2-5.
- Rimm, and Lowe, B.** (1988). «Family Environments of Underachieving Gifted Students». *Gifted Child Quarterly*, 32, 353-359.
- Rimm, S.B.** (1991). *Parenting the Gifted Adolescent: Special Problems, Special Joys*. New York: Teacher Collage Press.
- Rosenthan, R.A. and Jacobson, L.** (1971). *Pygmalion a L'école*. Paris: Casterman.
- Stencel, S.** (1991). «Equal Pay Fight». *Editorial Research Report*, 1, 209-228.
- Terman, L.M.** (1925). «Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children». En *Genetic Studies of Genius*. Vol. 1. Stanford, California: Stanford Univ. Press.
- Terman, L.M. and Oden, M.H.** (1947). «The Gifted Grows-up: Twenty Five Year's Follou-up a Superior Group». En *Genetic Studies of Genius*. Vol. IV. Stanford. California: Stanford Univ. Press.
- Terrassier, J. CH.** (1985). «Disincronía: desarrollo irregular». En J. Freeman. *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Aula XII. Santillana.
- Thistlethwaite, D.L.** (1965). «The Conservation of Intellectual Talent». En W.B. Barbe (Ed). *Psychology and Education of the Gifted*. Selected Readings. pp. 51-60. New York: Appleton-Century Crofts.
- Title X** (1981). *The Half Full, Half Empty Glass*. Washington D.C.:National Advisory Council on Women's Educational Programs vs Government.

Torrance, E.P. (1972). «Creative Young Women in Today's World». *Exceptional Children*, 39, 597-603.

Torrance, E.P. (1977). «Creatively Gifted and Disadvantaged Gifted Students». En J.C. Stanley, W.C. George y C.H. Solano (Eds). *The Gifted and the Creative: A Fifty-Year Perspective*. pp.173-196. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press.

Whitmore, J. (1985). «New Challenges to Common Identification Practices». En Freeman (Ed). *The Psychology of Gifted Children: Perspectives a Development and Education*. pp. 93-114. Chichester: John Wiley.

Whitmore, J. (1980). *Giftedness, Conflict and Underachievement*. Boston: Allyn And Bacon.

Las 9 escalas contienen 60 preguntas que se refieren a la persona encargada de la aplicación de las pruebas TAT y TAT-2. Las escalas, la prueba de TAT y TAT-2 contienen 10 subpruebas. Las subpruebas de TAT y TAT-2 son: 1. TAT-1, 2. TAT-2, 3. TAT-3, 4. TAT-4, 5. TAT-5, 6. TAT-6, 7. TAT-7, 8. TAT-8, 9. TAT-9. Las subpruebas de TAT y TAT-2 son: 1. TAT-1, 2. TAT-2, 3. TAT-3, 4. TAT-4, 5. TAT-5, 6. TAT-6, 7. TAT-7, 8. TAT-8, 9. TAT-9. Las subpruebas de TAT y TAT-2 son: 1. TAT-1, 2. TAT-2, 3. TAT-3, 4. TAT-4, 5. TAT-5, 6. TAT-6, 7. TAT-7, 8. TAT-8, 9. TAT-9.

Tabla 1: Distribución de las escalas del TAT y TAT-2 en las categorías de evaluación.

CATEGORÍA O EVALUACIÓN	ESCALAS
1ª CATEGORÍA O EVALUACIÓN DE LA PERSONA ENCARGADA DE LA APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS TAT Y TAT-2	* ESCALA 1 (TAT-1) * ESCALA 2 (TAT-2) * ESCALA 3 (TAT-3)
2ª CATEGORÍA O EVALUACIÓN DE LA PERSONA ENCARGADA DE LA APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS TAT Y TAT-2	* ESCALA 4 (TAT-4) * ESCALA 5 (TAT-5) * ESCALA 6 (TAT-6) * ESCALA 7 (TAT-7) * ESCALA 8 (TAT-8) * ESCALA 9 (TAT-9)