

SOBREDOTACIÓN, MUJER Y SOCIEDAD

Pilar Domínguez Rodríguez
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN: Las altas capacidades y aptitudes no suelen ser suficientes en la mujer superdotada para alcanzar un adecuado rendimiento a sus altas habilidades, el éxito en la escuela, el trabajo, la responsabilidad social etc. . La Desigual valoración de lo femenino es una realidad también en los comienzos del siglo XXI donde se continua presentando a la mujer opciones contrapuestas, mensajes en los que se le indica que debe elegir entre su vida personal, social y laboral. Estas presiones favorecen su dependencia psicológica y social y desgastan su entusiasmo para perseguir la dicha y sus niveles de expectativas y logros.

Deben abordarse estas cuestiones en los programas de intervención con niñas, adolescentes y mujeres superdotadas. No podemos limitarnos a esperar al paso del tiempo, no supone una garantía, para que nuevas generaciones de mujeres superdotadas miren y diseñen con optimismo su propio proyecto de vida. La elección y la respuesta debe ser personal y libre.

SUMMARY: High abilities and skills are not usually sufficient in gifted women with a view to achieving satisfactorily in accordance with their qualities. Success at school, at work, social responsibility and the unequal evaluation of all that in female is still a reality at the beginning of the twenty first century, where women are presented with controversial and conflictive options, messages in which they are forced to choose between their private, social and working life. These pressures, attribute to their psychological and social dependence and their enthusiasm suffer in their search for an answer and their levels of expectations and goals.

These questions must be addressed in matters relating to gifted children, teenagers and women. We can't simply wait and see, it is not a guarantee in allowing new generations of gifted women to design with optimism their own project of life. The choice and the answer must be personal and free of pressures.

1. INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de este artículo, es recordar algunas de las características psicológicas y situaciones sociales que las mujeres de comienzos del siglo XXI siguen encontrando en su entorno social y personal y como algunas de esas características pueden explicar, al menos en parte, la tradicional “mortalidad” de las poblaciones femeninas, cuando identificamos a sujetos de altas habilidades en determinadas edades.

La investigación que Terman y sus colaboradores iniciaron en 1921 en la universidad de Stanford, y que continua después del fallecimiento de Terman en 1959, probablemente hasta el 2020 según VanTassel- Baska, (1998), tenía como finalidad fundamental analizar las características de sujetos con alto CI, (más de 140), la evolución de sus logros académicos y profesionales y el grado de estabilidad de su inteligencia. Este

importante estudio en el conocimiento de la superdotación, ha contribuido sin proponérselo, a difundir la idea de la menor incidencia de mujeres superdotadas en la población. Cuando se le cita se elude difundir con la misma intensidad que su muestra de 1528 sujetos de aproximadamente doce años de edad cronológica, fue seleccionada en escuelas, ¡en sujetos escolarizados en 1921!. No se necesita gran imaginación para reflexionar sobre el sesgo sociológico y cultural en la escolarización de las mujeres en la segunda década del siglo veinte.

Su interesante estudio longitudinal desterró tópicos como el de la fragilidad física y precisó conceptos como el de genio, (persona tan capaz que rompe con las normas imperantes en un campo profesional y social que termina por crear e imponer las suyas propias). En su muestra no encontró ningún genio, pero de sus conclusiones queremos referirnos a la incidencia de mujeres superdotadas. Reconociendo las dificultades de selección de muestras, es necesario recordar también que partió de un concepto de superdotación vinculado estrechamente a la inteligencia académica y a la inteligencia general; no valoró la creatividad y además del sesgo sociológico y cultural más intenso en las jóvenes, había en su muestra mayor incidencia de alumnos de clase media y género masculino.

Sabido es que las aptitudes no son suficientes para explicar el rendimiento, el éxito en la escuela, el trabajo, la responsabilidad social etc. Hay que seguir buscando las explicaciones más allá de los resultados en distintas pruebas.

Hay que buscar explicaciones en diversos ámbitos psicológicos y sociales. Generalmente no podemos encontrar lo que no buscamos, quizás los estilos de pensamiento sean tanto o más importantes que las aptitudes; por muy ampliamente que éstas se definan, quizás la explicación e intervención adecuada, deba plantearse, por ejemplo, en la socialización de los estilos de pensamiento. Lo verdaderamente importante es que los investigadores se planteen la búsqueda de las causas en las diversas ciencias del comportamiento humano y en distintos procedimientos de identificación.

2. PLANTEAMIENTOS PSICOLÓGICOS

Sternberg (1999), cuando aborda el tema de los estilos de pensamiento plantea dos cuestiones generales, por un lado destaca que las familias, las escuelas, el mundo de la empresa, las culturas etc. aprecian y valoran ciertas formas de pensar más que otras y por otro, que las personas cuyas formas de pensar no encajan con las apreciadas por las instituciones y los entornos, suelen ser penalizadas.

Sternberg, no se refiere específicamente a las mujeres cuando utiliza la imagen de los embudos como filtros para explicar la diversidad de rendimiento, ni cuando explica que un estilo es una manera de pensar, un como gusta a alguien hacer algo, ni cuando afirma que la sociedad considera que las personas cuyos estilos coinciden con lo esperado en ciertas situaciones tienen unas aptitudes superiores. Pero a mí los embu-

dos como filtros me pareció una buena metáfora para explicar la situación de las mujeres de altas habilidades y los estilos de pensamiento una posible línea de investigación. Los estilos según Sternberg, son preferencias en el empleo de aptitudes, no aptitudes en si mismos. La coincidencia entre estilos y aptitudes crea una sinergia que supera la suma de las partes, las opciones vitales deben encajar tanto con los estilos como con las aptitudes. Las mujeres superdotadas suelen o pueden encontrar mayor dificultades para estos “encajes”.

Las personas tienen perfiles (o pautas) de estilos y no un solo estilo, varían en función de las tareas y las situaciones. A las mujeres se les suele presentar modelos únicos, olvidándose frecuentemente en la propia familia que cada persona difiere de las demás en la fuerza de sus preferencias y en la flexibilidad de sus estilos.

En la identificación e intervención con niñas y jóvenes de altas habilidades es necesario recordar que los estilos se socializan, pueden variar a lo largo de la vida, se pueden enseñar y los apreciados en unas épocas y/o contextos pueden no servir en otros y no confundir la adecuación de los estilos con el nivel de aptitudes.

La constatación de que la sociedad castiga a quien no encaja, le llega machaconamente a la niña y a la mujer, junto con los roles que la fisiología y la sociedad le presentan como de obligado cumplimiento. Los embudos y los filtros se ponen en funcionamiento desde los primeros años de vida para las personas de género femenino; lo que prefieren hacer, como aprovechar las aptitudes que poseen, les llega filtrado y acompañado por un: qué deben hacer, qué deben priorizar y cómo lo deben hacer.

Aunque hay múltiples formas de ser persona y de ser mujer, puede decirse que a casi todas, de una u otra forma, su condición femenina y su inteligencia les ha traído, les trae o les puede traer problemas y para quien sea mujer y superdotada, el riesgo aumenta notablemente.

Esta afirmación no parte de una conceptualización de enfrentamiento entre géneros ni de una perspectiva acusadora o victimista, parte del estudio y conocimiento de ciertos déficit y datos sociales que hay que corregir y para lo que es necesario la coordinación entre profesionales de la educación y las familias. Pretendemos hacer una llamada al optimismo, al respeto, a la diversidad de intereses, valores y estilos de vida, una llamada a la necesidad de analizar los valores de ambos géneros que actualmente parecen no satisfacer plenamente ni a mujeres ni a hombres. Intentamos, sobre todo, documentar explicaciones desde estudios psicológicos que reanimen la confianza de que podemos favorecer un futuro más fácil.

Se ha resaltado e investigado en diversas ocasiones que cuando los niños y las niñas en edades tempranas son seleccionados para programas de educación para talentos o simplemente, cuando se hacen estudios de intereses en estas edades, participan en la misma proporción pero que en la adolescencia la proporción de las niñas disminuye y

en la vida adulta el número de hombres excede al de mujeres, sean o no superdotadas, en los puestos de liderazgo científico y social.

Estadísticas sociales y estudios científicos, nos indican que en la actualidad las mujeres constituyen en torno a un 45% de la población activa, pero casi un 80% de ellas están empleadas como personal no cualificado. Es más, en profesiones calificadas tradicionalmente como femeninas, como son la docencia, la enfermería, y el trabajo social, aunque la mayoría de los profesionales son mujeres, solo un 15% desempeñan puestos directivos. En España, por ejemplo, en el nivel de Educación Primaria, el 69% de los docentes son mujeres y en la universidad el 90% de los catedráticos son varones y el 10% mujeres. ¿Puede alguien pensar que estos datos, u otros similares de otras profesiones, no son percibidos por las mujeres, e influyen en sus expectativas, atribuciones y locus de control?

La pobreza, el entorno rural, la pertenencia a un grupo minoritario, son algunos de los obstáculos que interfieren el acceso a la escolarización obligatoria y a la educación formal y no formal. Ser pobre es una de las características que más incide en el acceso a la enseñanza y aproximadamente el 70% de la población mundial de pobres son mujeres, a las que debemos añadir también aquellas que sin ser pobres, carecen de independencia y decisión económica; recordemos, por ejemplo, que en España hasta 1976, una mujer soltera podía tener una cuenta bancaria, pero si se casaba y quería abrir otra, incluso para cobrar el sueldo que ganaba, necesitaba autorización de su marido.

3. MUJERES Y EDUCACIÓN

La discriminación que de manera general, posiciona a las mujeres en una situación de desventaja, adopta peculiaridades específicas dentro del sistema educativo y a lo largo de su vida, limitando sus posibilidades de participación y decisión, realidad que no podemos olvidar aunque alguien piense que son realidades del pasado o crean tener una situación privilegiada. En el mundo, dos tercios de la población analfabeta son mujeres y en España frente al 1,81% de hombres analfabetos, hay un 4,2% de mujeres. En algunos países, las escuelas para niñas son cerradas o no pueden acceder a todos los estudios o carreras, esta realidad supone consecuencias. Sternberg (1988), nos dice que no es posible generar ideas creativas, en temas en los que no se tienen conocimientos.

Tradiciones culturales discriminatorias existen en todas las latitudes, aunque con diversos matices, que se ponen de manifiesto según la propia cultura, en momentos significativos como es la entrada en la pubertad, el momento del matrimonio y del embarazo, la asunción de las obligaciones familiares, laborales y del tiempo de ocio.

Incluso muchas personas creen de manera más o menos sutil, que la educación de los hijos varones repercute en beneficio de la propia familia de origen, mientras que los beneficios en la educación de las hijas pasan a la familia de sus futuros maridos o quedan frenadas en ellas mismas, ante una posible dedicación a los futuros hijos. Si al-

guien puede pensar que esto es algo lejano a nuestro contexto, me permito remitirles a la investigación que realicé para el Instituto de la Mujer en 1990 junto a Carmen Eleja-beitia, sobre la discriminación en los estudios del tercer ciclo, donde se reflejaba claramente que las familias españolas, dudaban en invertir en estudios de doctorado y masters de alto costo económico para las hijas, por temor o certeza de que no les rentarían ni a las propias hijas, pues el matrimonio era percibido como una fuerte posibilidad de abandono de una carrera profesional.

Visto en términos puramente económicos les parecía más rentable a corto plazo educar a los hijos varones, por el desigual acceso al mercado laboral y la diferencia salarial, favorable al hombre, que en muchos países es superior al 30 %. Ello explica porque las mujeres necesitan mayor formación y sin duda esfuerzo, para alcanzar el mismo nivel de renta.

4. DESIGUAL VALORACIÓN DE LO FEMENINO

En nuestra sociedad, el reconocimiento de los valores y de los talentos ha dependido, en gran medida, del “brillo” en la pirámide social y de la idealización del rendimiento académico y laboral, entornos e instituciones a los que la mujer tradicionalmente no ha estado plenamente vinculada o lo ha estado a tiempos parciales o en relación a su procedencia familiar.

El hecho de que lo valioso sí tenía género ha producido una desigual valoración de lo femenino y lo masculino en la sociedad, manifestándose de diferentes modos: la transmisión de roles en el entorno familiar, el valor de la realización de lo cotidiano (parece que sea sólo un valor femenino), la falta de reconocimiento de las aportaciones que las mujeres han realizado a la sociedad, el predominio casi absoluto de la figuras masculinas, desigual distribución del tiempo de ocio y de las condiciones extraescolares de aprendizaje y desigual expectativa sobre lo que la educación debe aportar a uno y otro género.

No sólo voces feministas sino informes de diversas organizaciones no gubernamentales como ‘Ayuda en Acción’ proponen una serie de medidas para colaborar en el fortalecimiento de la posición social, económica y política de las mujeres, mediante las cuales se pueda contribuir a erradicar las diferencias de acceso, permanencias y expectativas con respecto a la educación, la desigual valoración de lo masculino y lo femenino y la necesidad de la igualdad de participación de mujeres y hombres en la toma de decisiones y en la distribución del concepto y del tiempo de ocio.

En la vida diaria se espera que las mujeres hagan todas las concesiones, los ajustes, los cambios necesarios en las relaciones cotidianas con dobles raseros y contradicciones. Así, por ejemplo, las relaciones amorosas se constituyen generalmente en pie de desigualdad, donde las mujeres adoptan, a veces, una actitud sumisa con tal de conservar la paz.

La soltería para la mujer aun conlleva marginación, puesto que muchas veces se plantea como algo no deseado, como una falta de valía. En algunos entornos las presiones que reciben, las dudas, son grandes y coinciden con un sentimiento de miedo. La duda a este respecto, le surge a la mujer aunque racionalmente sepamos que es arcaico o ridículo. ¿Qué conviene escoger? ¿Qué es lo que se siente verdaderamente en esta situación de posible elección? ¿Qué es lo que puede dar felicidad?.

Por el contrario, muchos hombres solteros defienden que su motivo fundamental para mostrarse ambivalentes a la hora de comprometerse o compartir su vida con una mujer, es que desean estar libres y ser independientes, y no se plantean la independencia en relación con el puesto de trabajo ni con la carrera o su partido. La visión de la virilidad, va unido en ocasiones a no comprometerse a nada. Un verdadero hombre no responde ante nadie, ellos tienen derecho a ser dominantes, nadie debe decir a un hombre lo que tiene que hacer, y menos una mujer.

La sociedad presiona a las mujeres para que se casen, pero enseña a los hombres a que, para triunfar y llegar lejos hay que conservar la libertad. Si las mujeres desean o escogen relaciones, sentimientos y compromiso, se colocan en principio, en posición de desventaja psicológica.

Se trata de situaciones, a las que intentan responder las mujeres, luchando contra el peso de la sociedad y al mismo tiempo preguntándose si efectivamente, lo que la sociedad dice que deben querer es lo que de verdad desean y deben escoger. Al fin y al cabo no tiene sentido revelarse por revelarse. Son preguntas complicadas a las que tienen que enfrentarse más las mujeres que los hombres. Sin duda se ven obligadas a tomar decisiones vitales en momentos y situaciones que no han elegido.

El rol polifacético que la mujer ha de desarrollar en la casa y en la sociedad desdibuja su propia identidad. Se ve obligada a replantearse todos los días que es lo prioritario, ya que está obligada a multiplicarse para atender varios flancos. A la vez también se critica a las mujeres que sólo trabajan en sus casas e incluso se las denomina con términos peyorativos y globales y se les atribuye que están todo el día viendo televisión y cotilleando sobre la vida de otros. Tiene, en suma, la mujer que priorizar constantemente y en cada momento sus actuaciones, (aunque ciertamente la vida es una constante búsqueda del equilibrio) parece, a veces, que elija lo que elija, siempre se le acusa de dejar algo sin hacer.

Muchas mujeres tienen asumido por educación que organizar el hogar es de su competencia y responsabilidad y lo viven como parte integrante de sus obligaciones. En este sentido, no es lo mismo ser mujer casada que estar sin pareja, ya que la importancia y el tiempo dedicado al trabajo doméstico es mucho menor en las personas que no tienen pareja. Casi el cincuenta por ciento de las que la tienen se conforman con “ la ayuda” que reciben de su pareja aunque les parezca insuficiente, puesto que exigir mayor colaboración o simplemente un reparto equitativo, es percibido como fuente de conflic-

tos, por lo que no llegan a plantear ni siquiera a nivel hablado, de que el verbo no es “ayudar” sino “repartir” tareas. Aproximadamente un 25 por ciento de las que realizan todas las tareas piensan que esto debe de ser así.

Según el Consejo Económico y Social (CES), mas de cinco millones de mujeres, el 31%, de la población femenina, se dedica exclusivamente a las tareas del hogar. El 28% que trabaja remuneradamente sufre discriminaciones, con una tasa de desempleo diez puntos por encima de los varones y con sueldos en términos generales un 26% más bajos.

La percepción que en muchos casos se tiene del sueldo de la mujer, es que no es el sueldo fundamental para el sustento básico, y ello aunque no sea cierto. Suele creerse que es el segundo sueldo, o el que permite pagar la hipoteca o tener vacaciones. En el estudio “Compatibilización Familia-Emplo en España”, publicado por la Universidad Carlos III se indica que de dieciocho actividades distintas que tienen que ver con el funcionamiento del hogar, no hay ninguna de entre todas ellas que realicen mayoritariamente los hombres. Existen tres, que un numero de parejas realizan de manera conjunta y que se relacionan con los hijos, tales como levantarse por la noche, acompañarles al colegio y ayudarles hacer los deberes, pero ninguna se corresponde con las tareas básicas que tienen que ver con el funcionamiento de la casa.

En una investigación de próxima publicación, que sé esta realizando en la Universidad Complutense de Madrid, en poblaciones juveniles, aparecen datos en los que el 23% de los encuestados consideran que es justificable que la mujer gane menos, y un 12% consideran que las mujeres maltratadas habrán hecho algo para que se de violencia.

Según otro trabajo reciente patrocinado por el Instituto de la Mujer, los hombres realizan un 72% de trabajo remunerado y un 25% de tareas sin sueldo, mientras que las mujeres realizan un 75% de tareas por las que no cobran nada y un 28% de trabajo remunerado. A este respecto hay que decir que los hombres jóvenes que han crecido en el momento de la irrupción masiva de mujeres en el mundo laboral como tendencia imparable, se desenvuelven con más soltura en las tareas domesticas y consideran que es justo “ayudar” en algunas tareas a su pareja, pero aún no se plantean un reparto paritario y cotidiano. No debemos desprestigiar tareas o carreras típicamente femeninas, sino recuperar el reconocimiento social incluso para las actividades femeninas más desprestigiadas, normalmente dirigidas al cuidado de lo cotidiano.

5. LA DEPENDENCIA PSICOLÓGICA Y SOCIAL DESGASTA EL ENTUSIASMO PARA PERSEGUIR LA DICHA

Entre las variables de la personalidad feliz, destaca el talante optimista o la tendencia a ver las cosas en su aspecto más favorable. A su vez las personas que tienden a decir ‘sí’, ante las oportunidades que se les presentan experimentan mas alegrías y vi-

ven situaciones más gratificantes. Respecto a las oportunidades laborales que se le brindan a las personas, decir ‘si’ es más fácil en los varones que a las mujeres, puesto que a éstas inmediatamente que les surge, tienen que preguntarse si van a tener tiempo, de donde lo van a sacar, o qué otras tareas van a tener que descuidar. Incluso en algunas ocasiones con el deseo de “ayudar”, orientadores y otros profesionales de la educación, preguntan a una mujer joven que se plantea si animarse a matricularse en una carrera de nivel alto de dificultad o presentarse a unas oposiciones difíciles o/y largas, ¿si han tenido en cuenta el tiempo que tendrán que invertir?, si podrán dedicárselo si se casan o teniendo hijos?. Con lo que transmiten que tienen esos inconvenientes de género, les plantean dos opciones como alternativas a elegir, en vez de estímulos. El mensaje ha sido lanzado, la joven lo recibe y lo asimilará frecuentemente con dudas sobre su libertad de elección, sobre su proyecto de vida y satisfacción personal, sobre su falsa dicotomía de género entre sus aspiraciones profesionales o femeninas.

Las investigaciones, en la muestra de Terman, (Sears y Barbee 1997) sobre mujeres superdotadas a la edad de 60 años, revelaron un patrón interesante de satisfacción de la vida relacionada con sus carreras. Las mujeres más felices en el grupo de Terman son las que tenían carrera y estaban solteras. Las menos satisfechas eran las mujeres amas de casa que no tenían carrera. Esto nos indica que las mujeres superdotadas deben comprender el impacto a largo plazo en esa falsa dicotomía y la importancia de encontrar una carrera adecuada si así lo desean.

Las palabras, las reglas de funcionamiento y de poder, aunque aparentemente neutrales, responden a las concepciones dominantes. Las personas comprueban en diversos detalles diarios que las mujeres “parecen tener” unas capacidades de segundo grado: las mujeres en el hogar suelen ser consultadas y/o toman decisiones en “lo cotidiano”, a los varones se les consulta y toman decisiones sobre “lo importante”; a esto podemos añadir el número total de personajes masculinos y femeninos que aparecen en los medios de comunicación, y por qué criterios aparecen etc.; además, la niña a lo largo de su desarrollo crece en entornos y lenguajes aparentemente neutrales pero cargados de discriminaciones, como la variedad y cantidad de adjetivos, la modalidad del significado activo o pasivo de los verbos atribuidos a mujeres y hombres; es decir, crece en un entorno de ocultación de lo femenino y su valor, donde la mujer no tiene la libertad para ser protagonista y libre en su autonomía, de que el nacer mujer marca con obligatoriedad gran parte del camino que va a poder recorrer, por lo que los proyectos de vida se presentan desde edades muy tempranas con sabor agríndice.

No todos los comportamientos que se tienen a lo largo de la vida, están condicionados por los vividos en la niñez, hay que recordar que los seres humanos tenemos la posibilidad de aumentar nuestra predisposición al optimismo y a sentirnos dichosas, y que nuestra capacidad de educabilidad y plasticidad natural hacen que podamos modificar nuestras actitudes y conductas, aunque ello requiere conocimiento de nosotras mismas. Todas podemos cultivar los rasgos de nuestro carácter que nos ayuda a ser dichosas. Aprender a vivir es una inversión rentable, y el talante feliz es un fin y un medio

que nos permite experimentar un estado de ánimo placentero y un instrumento para extraer a la vida lo mejor que nos ofrece. Recordemos que la depresión nos arrebató la esperanza y el optimismo, precisamente los sentimientos que alimentan la ilusión de vivir. Nunca hay que dejar de transmitir el optimismo ante la realidad de ser mujer : tenemos muchas posibilidades y algunas únicas, para quien las desee, como características de nuestro género.

Las dificultades u optimismo que planteemos, le llegan a la niña, y por sus propias características emocionales, recordamos que las cinco intensidades estudiadas por Dabrowski (1977), son potencialmente innatas en los sobredotados.

En estudios recientes realizados en la Comunidad de Madrid para la detección de niños y niñas con talento, se ha encontrado que la proporción entre sexos arroja los siguientes datos: de entre sujetos de 6 a 12 años, se han detectado un 48% de niñas y un 52% de niños; y de 13 a 17 años, se ha detectado un 27% de niñas y un 73% de niños.

Si a su vez otros muchos estudios y datos estadísticos demuestran que el nivel de inteligencia del hombre y de la mujer son iguales, ¿Por qué aparece esa gran diferencia a favor de los varones en los datos que hemos analizado?. Situación con consecuencias sociales graves y que suponen pérdidas de potencial de realización individual y de capital humano.

Ahora bien, en la explicación y comprensión de estos datos, ¿debemos limitarnos a aceptar las explicaciones sociales y reclamar derechos?. Está claro que es una vía, es necesario comprender las causas, pero también debemos buscar e investigar en la psicología como se desarrolla el pensamiento inteligente y en qué momentos de los procesos de aprendizaje, (sensibilización, atención adquisición, personalización, recuperación, transfer y evaluación), debemos intervenir y suministrar el feedback adecuado.

6. OPTIMISMO DESDE LA PSICOLOGÍA

Es en la década de los 80 y 90, ante la mayor incidencia de los modelos socioculturales y el cambio de enfoque en la psicología, que presenta modelos en los que se evidencia la modificabilidad y la pluralidad de “inteligencias” (Domínguez 1998a), cuando resurge el interés por el conocimiento del desarrollo socioemocional en las personas de alta capacidad y cuando se incide, en que un desarrollo emocional equilibrado y optimista es vital para un buen desarrollo cognitivo, personal y social.

El cognitivismo nos insiste en la interacción con el medio, en la importancia de la codificación en el aprendizaje; podemos preguntarnos ¿cómo codifica la mujer superdotada en su doble realidad?, ¿qué estímulos deben destacársele desde el entorno? , ¿cuándo debemos comenzar a intervenir?, ¿qué variables intervienen en las expectativas de logro?.

Es necesario en este sentido, destacar la importancia de la detección temprana para orientarlas en una percepción positiva de su propio género y de sus habilidades de

muy diferentes formas: favoreciendo su autonomía de aprendizaje, (importantísimo para los sujetos de altas habilidades), estimulándola al liderazgo, al pensamiento científico, a la modificación de los roles sociales, apoyándola en sus posibles indefiniciones vocacionales, proporcionándole diversos perfiles profesionales, animándola a defender su reconocimiento profesional, presentándole experiencias de mujeres con éxito profesional que no se ocultan, ni renuncian a su feminidad, resaltándoles desde pequeñas las gratificaciones y la independencia que puede aportar un trabajo, enseñándoles a considerar la importancia del empleo remunerado para la mujer, destacándoles desde pequeñas la necesidad de asociarse y de conocer otras niñas y mujeres superdotadas, de elegir y no reproducir un único papel de género, insistiendo, como se les insiste en otros aprendizajes hasta la saciedad, la necesidad humana de ser libres, de diseñar su propia vivencia de género femenino y no de respuesta a un estereotipo social de otras épocas, o de otras mujeres, lícito, si lo eligen para ellas libremente; ayudándolas, en suma, a asimilar que hay muchas formas de ser mujer o de ser hombre y su responsabilidad personal en la revisión de los modelos actuales de feminidad y de masculinidad, que no parecen adecuados para ningún género, (Domínguez 1995).

Una de las teorías, en mi opinión, más optimistas para la educación es la de Vygotsky (1978), para él, la génesis de las funciones superiores son el resultado de la influencia cultural en el aprendizaje y en el desarrollo. Fue el primero en hablar de la evolución del desarrollo cultural de la persona. Considera las funciones psicológicas superiores como fruto del desarrollo cultural, afirma que el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean. La educación apoyada en esta teoría adquiere todo su sentido y la comprensión de la influencia de los roles de género también. La inteligencia es un producto social no un producto natural del desarrollo, pues toda función cognitiva antes de darse a nivel individual se da a nivel interpersonal o social.

Se aprende bajo la guía del adulto o en colaboración con iguales más capacitados; la niña aprenderá conductas de género de su madre y de las mujeres de su entorno, pero no sólo conductas específicas, (automatismos que lógicamente puede aprender cualquier persona); las mujeres aprenden algo más profundo, más condicionante, como: qué es típico de ser mujer, cuáles son sus responsabilidades, qué se espera de ellas, cómo se las valorara, qué estrategias utilizar. También aprende que es mejor callar e insinuar que negociar o reclamar, que deben decir que están cansadas o con mucho trabajo, para que “amablemente” o por un sueldo en ciertos niveles económicos, “les ayuden”.

Hay que trabajar con las mujeres desde el concepto de mediación educativa, es necesario profundizar en los conceptos básicos en que se apoya la psicología de Vygotsky: Actividad, Mediación (Instrumental y Social) e Interiorización y desde las teorías motivacionales.

La curiosidad, la incertidumbre, las atribuciones causales (explicaciones que las personas dan sobre el éxito o fracaso en una tarea) y las expectativas de logro (estima-

ciones subjetivas de una persona sobre sus posibilidades de tener éxito en una tarea determinada) influyen en la motivación y por tanto en la conducta (Weiner 1980, 1994). Weiner incluye las atribuciones de éxitos o fracasos en cuatro categorías: la propia capacidad, la suerte, el esfuerzo y la dificultad de la tarea. Estas atribuciones determinan los sentimientos de las personas hacia sí mismas y sus expectativas de éxito y afectan también a sus reacciones emocionales y afectivas. Por ejemplo, el orgullo está más relacionado con las atribuciones de capacidad que con las de esfuerzo inusual, ayuda o suerte; la satisfacción y el alivio están asociados con el esfuerzo inusual y la resignación; la sensación de incompetencia, culpabilidad o falta de esfuerzo están asociadas con atribuciones de baja capacidad.

Las atribuciones con las que la niña va creciendo generaran sentimientos de orgullo y/o de culpabilidad que pueden condicionar sus posibilidades de seguridad personal y de éxito en el futuro, (Domínguez y Pérez, 1998).

Los profesores y padres que intenten cambiar las atribuciones de los estudiantes, deben tener cuidado y ser pacientes. La paciencia es necesaria porque las personas tienden a aferrarse a los conceptos que tienen de sí mismos y a sus propias experiencias y recuerdos de cómo ellos han alcanzado anteriormente el éxito.

Robison y Nobile (1991) describieron a las niñas superdotadas como una de las poblaciones más especiales y vulnerables dentro de los superdotados. Dweck (1986) apuntó una tendencia entre las niñas superdotadas a tener pocas expectativas, a evitar el desafío y a atribuirse futuros fracasos.

También en Feuerstein podemos encontrar una vía optimista, de intervención en superdotadas. Para él, los sujetos se desarrollan en contacto con dos tipos de experiencia: La directa, que modela al sujeto, pero sólo le sirve para subsistir y la mediada, en la que alguien guía al sujeto, dotándole de sentido, finalidad, organización e interpretación, lo que le da una visión mucho más enriquecida y estructurada de su experiencia. (Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller, 1980). Para estos autores la modificabilidad no se refiere sólo a la adquisición de algunas nuevas habilidades cognitivas básicas, sino a la posibilidad de modificar la estructura de la inteligencia. Esta modificación se entiende como una nueva manera de tratar la información. La Modificabilidad cognitiva se realiza a partir del aprendizaje mediado o lo que es lo mismo, aprendizaje a través de un mediador. Un mediador es un agente externo activo que facilita los aprendizajes poniendo en contacto la estructura conceptual y la estructura cognitiva; podemos, por tanto, formar y facilitar mediadores que conozcan la importancia de los estereotipos y conflictos que suele haber en la variable género, que es mucho más que una variable fisiológica.

En una sociedad en cambio como es la nuestra, numerosos estereotipos han sido modificados, porque los anteriores se consideraban erróneos o inadecuados. Ha sucedido, por ejemplo, con el del empresario, el profesor, el juez, el viajero, la persona culta, el triunfador, etc. ¿Por qué permanecen los estereotipos sobre lo femenino y lo masculi-

no?. ¿Por qué cuando se habla de la mujer en la empresa y puestos de responsabilidad sólo se resaltan aspectos como su posibilidad de ser madres y la baja maternal?; no se suele plantear, lo que podríamos llamar riqueza de la diversidad de géneros en contribuciones a las diversas profesiones.

Ser mujer es un valor complejo, y en realidad no deberíamos hablar de mujer en singular sino en plural, ya que ha habido, hay, y habrá muchas formas de serlo. Elegir cada persona su propio estilo de vida, está unido a la condición humana. Poder organizar la propia estructura personal, social y profesional, sin condicionantes de la variable género, es un objetivo aparentemente fácil y sencillamente justo y deberíamos decir básico. Ahora bien, actualmente y sobre todo para las mujeres, y más aun si están en minoría en la población que las rodea, (como de hecho ocurre con el grupo que posee altas habilidades), resulta difícil desarrollar un autoconcepto equilibrado. Autores como Torrance (1984), Feldhusen (1986), Renzulli (1986) y Sternberg y Davidson (1986) han ayudado a considerar la creatividad como parte esencial del concepto de superdotación y la creatividad está en gran medida relacionada con el concepto de uno mismo, (Dacey 1982).

Hay que tomar conciencia del peligro real que la situación de desigualdad se perpetue a pesar de los progresos jurídicos y formales. Hay que tener como objetivo la búsqueda de estrategias nuevas que lleven a eliminar los impedimentos para la igualdad. La escasa incorporación de la mujer a cargos de responsabilidad, así como la insuficiente igualdad de oportunidades, es debida no sólo a la resistencia consciente o inconsciente en algunos varones, sino también de las propias mujeres.

Con frecuencia las mujeres se encuentran con la sensación de estar en un callejón sin salida y aunque esta sensación puede considerarse subjetiva, se tiende a generalizar que las mujeres y mas las de altas habilidades, sienten que sus trabajos y tareas de genero, no les permiten explotar las aptitudes que poseen.

En la intervención con mujeres de altas habilidades, deberíamos también plantearnos facilitarles la comprensión de que las tareas que realizan, se pueden organizar para adaptarlas a sus propios estilos personales y que los estilos se pueden modificar para adaptarlos a las tareas que se quieren realizar de acuerdo con las aptitudes que poseen y desean personalmente desarrollar

7. EL TIEMPO POR SI MISMO NO RESUELVE CONFLICTOS

Cuando se realizan informes sobre la mujer, puede ser adecuado reivindicar lo que aportaron a la historia de la humanidad, ya que muchas permanecen en el olvido. Sin duda se debe destacar y valorar a las mujeres del pasado, pero sobre todo hay que apoyar a la mujer del presente. No podemos olvidarnos, por ejemplo, de la situación en que viven las mujeres afganas, separadas de la vida social desde los siete años, vestidas desde los trece años, de cárcel obligatoriamente, sin posibilidad de elección, sin poder

salir a la calle sin ir acompañadas de un responsable masculino, sin poder ir a escuelas infantiles, ni ser atendidas por personal sanitario masculino, o de las mujeres que son mutiladas en países sub-saharianos o asesinadas en China, simplemente por haber nacido niñas. No se puede mirar hacia otro lado por no enfrentarnos a tradiciones llamadas “culturales”, que en realidad, a veces, son puramente mercantilistas. Hay que apoyar a estas mujeres doblemente marginadas y a las incapaces de recordar que son libres en sociedades democráticas.

No podemos esperar al paso del tiempo. El valor de la igualdad de oportunidades aparece en la primera mitad del siglo XIX, el derecho al voto para la mujer en España el 1 de octubre de 1931, la declaración de los derechos humanos de la ONU el diez de diciembre de 1948, y la declaración de los derechos del niño/a por la ONU en 1959. Todo es historia, pero también es historia la realidad de la no implantación y de la violación de esos derechos.

Hay que apoyar y potenciar a la mujer del futuro, no olvidar la situación de muchas mujeres en la actualidad y pedir a aquellas que simplificando podríamos denominar como ‘mujeres triunfadoras’, porque además de poseer capacidades de excelencia, han contado con medios y apoyos familiares y/o sociales, que no refuercen la estrategia existente en el ambiente, de que para triunfar les ha sido muy útil dar rodeos, no destacar, callar, ocultarse, pasar en determinados momentos por ‘tontas’. A las mujeres del futuro hay que decirles en las familias, en las aulas y en el trabajo, que se llega por capacidad y por esfuerzo, pero no por negación de la propia valía. No hay por qué pagar ese peaje de negación y ocultación añadido, el costo suele ser muy alto a nivel personal, y social. Reis(1995) es otro de los autores que destaca que la tensión entre la carrera y la vida personal sigue ocasionando problemas a las chicas superdotadas en todos los estadios del desarrollo.

Tranquilizarnos ante los cambios que efectivamente se han producido aunque sean reales, no es suficiente; mirar hacia otro lado no es lícito. No es justo que las generaciones futuras de mujeres tengan que esperar u ocultar su capacidad.

Esperar a que el tiempo arregle o facilite las cosas a las mujeres y sobre toda a aquellas que desean incorporarse por sus capacidades a carreras profesionales y puestos de responsabilidad no ha dado resultados. ¿Cuántas víctimas deben aún sacrificar sus aspiraciones y capacidades o disimularlas?. Esperar no es el camino, el camino está en realizar programas de intervención, además de animar, arriesgar, apoyar, concienciar (a docentes, padres, profesores y administraciones). No esperemos más.

Empecemos a atender a las niñas superdotadas con sus necesidades y características, o al menos que en los entornos familiares y educativos encuentren los estímulos y refuerzos que la sociedad normalmente les niega. Existen pruebas de que trabajar en grupos de mujeres puede tener un efecto positivo en las actitudes de las niñas superdotadas hacia ellas mismas, su rendimiento escolar y su capacidad de liderazgo para el fu-

turo. Es especialmente importante actuar antes de la pubertad. Arnold (1993), averiguó que las adolescentes superdotadas que eran expulsadas de las clases del instituto tendían a tener pocas expectativas para sus logros escolares o de carreras.

Arnold, Noble y Subotnik (1996) presentaron un modelo para el desarrollo del talento en mujeres adultas donde encontraban diferencias de género derivadas de la cultura existente. Estas diferencias además, se relacionaban con: problemas de autoestima, de marginación y problemas familiares.

Recordamos que la orientación hoy es un elemento de ayuda a las personas durante toda su vida en el proceso de toma de decisiones, especialmente en el ámbito educativo y ocupacional

La mujer necesita más que el hombre el apoyo familiar. No olvidemos que los procesos marginadores, (y la marginación es un concepto propiamente sociológico), referidos a determinadas condiciones objetivas, en las que se encuentran determinados grupos ha afectado claramente a la mujer. Hablamos de grupos marginados ya que las personas lo son por su pertenencia a estos grupos. Los procesos marginadores se manifiestan en los aspectos económicos, culturales y políticos y se filtran a lo largo de los años de desarrollo en la propia percepción del sí misma. Un estudio de Spielhagen (1996), en el que entrevistó a chicas de 9 a 26 años, reveló la necesidad de modelos de roles apropiados para las chicas a medida que éstas maduraban.

Debe cuidarse el núcleo familiar, ya que es en la familia donde principalmente, se desarrolla el afecto, se moldean las emociones (formas de adaptación al entorno) y se aprende a valorar las propias capacidades; es en el núcleo familiar donde debe cubrirse, en primer lugar, la necesidad de potenciar las habilidades que cada miembro del núcleo familiar tenga. Recordamos lo que Bandura llama la propia eficacia, que se construye a través de la observación, imitación de la familia y del contexto social donde se va construyendo el andamiaje y donde se interrelacionan la autoconfianza interna y externa.

También debe potenciarse la propia eficacia en la escuela, donde más claramente conviven en igualdad ante la dificultad en las tareas, ambos géneros y es en esa convivencia donde se construye también la conceptualización del otro género en colaboración y no en enfrentamiento. Demonizar al género masculino es injusto, innecesario e inadecuado. El desarrollo de la propia autoestima es necesario en y para los dos géneros.

Al planear intervenciones, es importante ver el problema de las niñas superdotadas como complejo y considerar el uso de intervenciones múltiples. Entre los problemas que nos encontramos más frecuentemente son: un reconocimiento tardío del problema, el pensamiento de que las intervenciones deben ser suaves y de que hay que dar tiempo al tiempo. Lo que apoyamos son programas de inmersión múltiple; el enfoque de demasiado poco, demasiado tarde aplicado a las superdotadas, debe ser sustituido por, cuanto antes, desde perspectivas múltiples.

Las orientaciones para las familias de hijos superdotados son siempre necesarias, pero aun más las orientaciones familiares para la educación de las niñas superdotadas. Los educadores deben recordar que ellos pueden modificar actitudes familiares a través de los estudiantes. La escuela puede influir en las familias por medio de los valores de igualdad que se deben transmitir en las aulas y atender el desarrollo emocional de los estudiantes. La escuela debe considerar las emociones (que tienen bases orgánicas, afectivas y sociales) como forma de adaptación al entorno.

Se ha hablado de que las mujeres no se lanzan a competir en puestos de responsabilidad porque sus sistemas de valores son diferentes de los de los hombres, y que las mujeres han estado más cerca de una ética del cuidado que de la responsabilidad. Otra vez lo cotidiano y la responsabilidad se valora de forma diferente, se lo debemos a Kant al que nos referiremos más adelante. Gilligan (1988) afirma que las mujeres ven los asuntos morales en términos de relaciones interpersonales, de responsabilidades hacia los otros, lo que les lleva a tener dificultades para anteponer sus necesidades sobre las de los demás.

No vamos, por ahora, a apoyar o rebatir a Gilligan, nos preocupa más el conformismo de una posible interpretación: no es que no podamos intelectualmente es que no queremos porque somos mujeres. La respuesta no es correcta, la respuesta debe ser personal, cada una debe aportar la suya, debe decidir lo que quiere. Lo definitorio es que la persona debe ser la que elija, sin miedos, sin estereotipos, sin sentimientos de culpa, sin sacrificar su feminidad.

Las personas asumen la búsqueda de un contexto compatible que les permite ejercer sus habilidades y destrezas, expresar sus aptitudes y valores y diseñar su proyecto de vida adulta. En algunos momentos, voces del movimiento feminista como Simone de Beauvoir fueron partidarias de combatir estos problemas por la vía rápida con la masculinización de la mujer. Se defendió una transformación radical: ni familia, ni hijos, ni hogar, ni marido; las mujeres deberían dirigir todos sus esfuerzos a la lucha profesional.

No estamos de acuerdo, sería lamentable que las mujeres nos limitáramos a copiar y reproducir el llamado modelo masculino, sencillamente no es el nuestro y también a muchos hombres les es ajeno e insuficiente.

Hoy la opción que prevalece es quizás la contraria: no masculinizar a las mujeres sino feminizar a la sociedad y esto no es un asunto de mujeres sino de interés común. Esto significa hacer pública la cultura femenina que generalmente ha permanecido oculta y encerrada en la vida privada. El mundo exterior y social generalmente ha sido hasta ahora de los hombres que han atribuido y difundido identidades femeninas parciales, falsas o desagradables para las mujeres.

De una forma u otra, escritos, como el de Rousseau “una mujer sabia es un castigo para su esposo, para sus hijos, para todo el mundo”, desde hace siglos han llegado

hasta nuestros días y aún quedan más posos y creencias de los que creemos. El temor de romper moldes o expectativas, se produce porque las mujeres encuentran estos prejuicios profundamente anclados en su vida cotidiana e incluso en el pensamiento de lo que la historia ha llamado grandes pensadores.

Volviendo a Kant que a partir del siglo XVIII condiciona y domina la filosofía de los siglos XIX y XX, (para apoyarle o para rebatirle), filósofo obligado en el estudio de la teoría del conocimiento, ponía en duda la capacidad moral de las mujeres; al carácter masculino lo consideraba noble y sublime porque es viril, las mujeres sólo le parecían memorables por su belleza. En su obra, *Lo bello y lo sublime*, puede leerse sobre las mujeres: “Nada de obligaciones, nada de deberes, nada de necesidades. Las órdenes y las imposiciones les son insoportables. Cuando hacen algo, lo hacen porque les gusta hacerlo y el arte consiste en hacer que les guste lo que es bueno. Difícilmente puede entenderse que el sexo bello es capaz de principios. En su lugar, la Providencia les ha dotado de sentimientos benevolentes y humanos, de un fino sentido de adaptación y de un alma complaciente”. Según él, la inteligencia de las mujeres no está hecha para grandes complicaciones, como son los tratados jurídicos o filosóficos, la geometría etc.. Pues bien, hoy bastaría echar un vistazo a los resultados de los exámenes de selectividad, en los que por cierto, Kant es casi todos los años autor obligado, para pensar que no lo dijo, el gran filósofo ilustrado, o preguntarse como asimilaría los datos.

Recordemos que Teresa de Jesús en *Camino de Perfección*, escribió “los jueces de este mundo, hijos de Adán y por tanto varones, no hay virtud de mujer que no tengan por sospechosa”.

8. LA IMPORTANCIA DEL ENTORNO EN LA SUPERDOTACIÓN

El concepto de superdotación y talento se originó, en un principio, en el marco del concepto de inteligencia. De los modelos explicativos de la superdotación y en las prioridades de su estudio e investigación, los modelos socioculturales son los que más inciden en la importancia de las emociones y los contextos sociales a la hora de definir la superdotación, ya que se considera que además de factores genéticos, biológicos, neurológicos, atributos cognitivos, creativos, motivacionales, etc, los superdotados precisan de un autoconocimiento, autocontrol, entorno, encuentros y apoyos facilitadores especiales para lograr la transformación de su potencial en algo real y productivo.

En ello inciden diversos autores a los que nos referiremos en este apartado. Tanenbaum (1986,1997) repite frecuentemente que el potencial humano no puede florecer en un clima cultural árido; necesita fomento, ánimo e incluso presiones procedentes del entorno. La familia, la educación y la carrera profesional ofrecen a la persona las oportunidades de formación para contrastar sus capacidades y buscar el éxito en las distintas situaciones.

Favorecer las oportunidades es especialmente importante en los que podríamos llamar grupos de riesgo. Interesa que nos concienciamos de la existencia de otros grupos de riesgo entre los superdotados, además del de mujeres, niños de clase socio-cultural desfavorecidos, inmigrantes, no pertenecientes a la cultura o idioma dominante, niños con bajo rendimiento, niños con handicaps. Clark (1996), utiliza este último término para referirse a niños que tienen características de superdotados y algún tipo de discapacidad. El problema fundamental para identificar a estos alumnos según Feldhusen y Jarwan, (1993), es que los profesores de apoyo, de educación especial y educación compensatoria, trabajan más sobre sus desventajas que sobre sus habilidades, lo que nos lleva una vez más a reivindicar mayores investigaciones en y con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y sus propuestas de intervención partiendo de las inteligencias más desarrolladas.

Gagné (1999) destaca que el ambiente manifiesta su impacto de muchos modos, a nivel macroscópico (demográficos, geográficos, sociológicos, etc.) y microscópico (familia, estatus socio-económico, etc. Muchas personas ejercen influencia tanto positiva como negativa, en el proceso de desarrollo cognitivo y afectivo, desde los padres y profesores hasta los hermanos y compañeros. Los programas de educación para superdotados, dentro o fuera del colegio, necesitan valorar también su mundo social, cultural y emocional.

Leta Hollingworth (1886-1939) que fue la primera orientadora de los intelectualmente dotados, indicó que los niños superdotados tenían necesidades sociales y emocionales, que requerían atención; investigó sobre su mundo interior, sus emociones y sus necesidades afectivas y sociales.

Robinson y Olszowski-Kubilius (1997) destacan la importancia del entorno y como muchas adolescentes disminuyen sus aspiraciones porque temen el aislamiento social que, según ellas creen acompañan a los grandes logros.

Teniendo en cuenta la importancia del entorno, hay que aislar a nivel teórico y técnico, los objetivos y la finalidad en los estudios del desarrollo socioemocional de los superdotados, para no contaminar las investigaciones y orientaciones. Podemos encontrar algunas ocasiones en que atender con determinados programas su potencial cognitivo se enfrenta a un desarrollo emocional, personal y social equilibrado. Debemos distinguir claramente los objetivos que perseguimos en nuestras intervenciones y comunicar los efectos y costos de dicha intervención a corto, medio y largo plazo.

Es importante que padres y educadores conozcan las características grupales, emocionales y culturales de la mujer dotada intelectualmente para poder prevenir posibles problemas y potenciar su realización personal global. El papel de los padres es más importante que el de la escuela, en el desarrollo emocional, sin que esto suponga restar importancia a la influencia de la escuela; los resultados escolares obtenidos en ella y la imagen del niño que la escuela envía a los padres influye, y mucho, en el núcleo familiar y en el propio autoconcepto. AAUW (1992); Sadker y Sadker (1994) sugieren que,

en gran parte, las niñas todavía se enfrentan a un estereotipo negativo en la escuela y en el entorno familiar y como las familias pueden influir tanto positiva como negativamente en las metas de logros en las mujeres jóvenes.

Son normalmente las mismas circunstancias de la vida las que pueden ocasionar una mala adaptación en casi todos los niños. El ajuste psicológico de este grupo de niñas, como de cualquier otro grupo, va a depender, en gran medida, del apoyo recibido de los demás, principalmente de padres y educadores y de sus propias habilidades para hacer frente a los problemas; habilidades que aprende y contrasta en su entorno cercano. Recordamos que las niñas y las mujeres en general, suelen tener más intensidad emocional, son más sensibles al stress y que la sobreexcitabilidad emocional es una de las características de la superdotación, (Pérez y Domínguez, 2000)

Además, hay una serie de aspectos dentro de la personalidad que juegan un papel importante tanto para el equilibrio, como para el funcionamiento cognitivo, por ejemplo, la tolerancia a la ambigüedad. Tolerar la ambigüedad supone no aceptar el primer impulso o la primera solución al problema como adecuada; supone asumir riesgos. Los alumnos superdotados captan las posibilidades del riesgo, pero también los problemas potenciales. Respecto a la relación con otros procesos cognitivos, como la creatividad, Zinker (1977), en su investigación, encuentra en las niñas características inhibitorias como: reacciones estereotipadas y rígidas, exageración en el respeto a las tradiciones, excesiva conformidad, temor al fracaso y miedo a lo desconocido, evitación de la frustración y auto evaluación baja sobre sus propias capacidades.

Silverman (1986, 1993) ha recomendado el uso de grupos apoyo para las mujeres superdotadas.

La orientación y el asesoramiento en grupos donde se relacionen niñas, jóvenes y adultas superdotadas, podría proporcionar un fuerte sentido de la identidad a las más jóvenes y a las adultas la comprensión y asimilación de sus propias dificultades a lo largo de su ciclo vital.

Podrían generarse debates y/o controversias donde se podrán incluir los siguientes temas: la auto percepción y socialización, lo que más ha contribuido a sus satisfacciones, intereses y deseos múltiples, el sentido de elegir una profesión predominantemente masculina, el matrimonio, la maternidad, si es posible y cómo, combinar la carrera profesional y la familia. Además, habría que hacer un esfuerzo para: mantener la fuerza del ego cuando los deseos de uno son censurados por la familia o amigos, apoyar los logros, comprender el impacto de mantener su propio proyecto de vida, establecer la identidad profesional, reconocer y valorar su multipotencialidad, desarrollar un fuerte sistema de apoyo por parte de mujeres del entorno o de la historia, luchar contra la dependencia y conformidad, aprender que es el éxito personal y/o social, aprender técnicas y estrategias de seguridad en una misma, aprender a valorar el propio ciclo de trabajo y juzgar los éxitos propios, según standards internos y propios.

9. EL CONCEPTO DE SUPERDOTACIÓN

La superdotación es una “manifestación” con derechos propios y no una mera extensión del funcionamiento intelectual normal. La heterogéneidad y diversidad de este grupo de población no se define sólo por su alto nivel en cualquiera de los componentes: inteligencia, creatividad, implicación en la tarea, etc., sino por la combinación e interacción entre ellos. Componentes que en algunos no se desarrollaran, a menos que sean reconocidos, valorados y estimulados.

La complejidad y diversidad de este grupo es a veces mayor que la de otros grupos de población; tan solo considerando el nivel de inteligencia, ésta abarcaría desde un CI de 130 aproximadamente a más de 200, cuya incidencia en la población presentamos en la fig. 1.

FIGURA 1
APROXIMACIÓN A LA LÍNEA DE CORTE EN ALTAS HABILIDADES

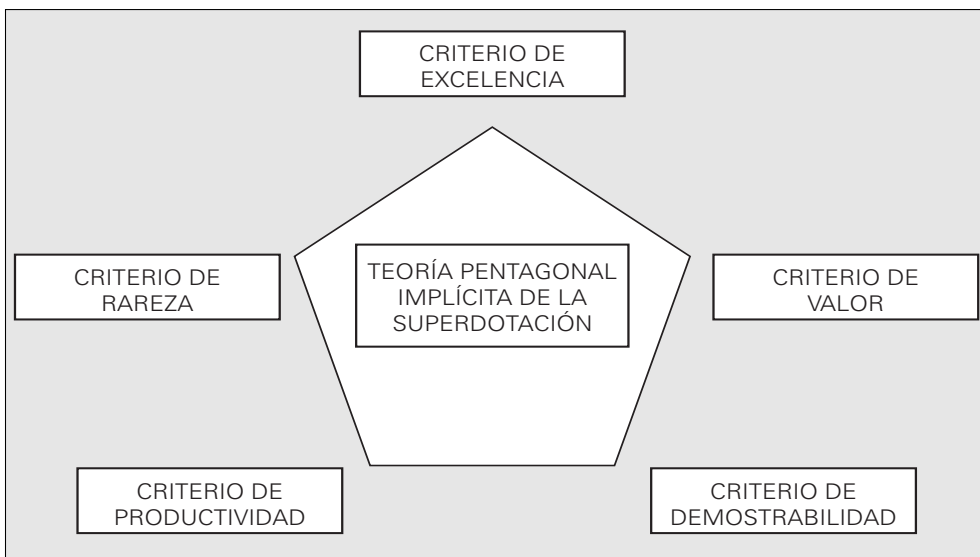
Ligeramente dotado	1/10	120 CI
Moderadamente dotado	1/100	135 CI
Sobredotado	1/1.000	145 CI
Excepcionalmente dotado	1/10.000	155 CI
Extraordinariamente dotado	1/100.000	165 CI

Los datos expuestos en la fig. 1 deben tomarse como orientativos y recordar algunos criterios psicometricos: las líneas de corte son + / - cinco puntos, los efectos de sesgo, el efecto techo, (es decir tests, que pierden su capacidad de discriminar o distinguir las diferencias entre sujetos a partir de determinado nivel de C.I.), los puntos de corte múltiple, (es decir el establecimiento de un punto de corte para cada una de las medidas empleadas) y la variabilidad entre las distintas puntuaciones obtenidas incluso entre distintas ediciones de un mismo tests. Es difícil para las mujeres ser reconocidas como superdotadas, pero también como dicen Davis y Rimm (1994), “es difícil ser superdotado si te evalúan con la cuarta edición” del Stanford-Binet.

La superdotación es un estado al que se llega de adulto, nadie nace genio. Se puede nacer con unas capacidades que debidamente desarrolladas se convertirán en habilidades superiores, talento o superdotación. Algunos constructos que inciden en la superdotación son bastante poco predecibles en edades tempranas; por ello, cualquier estudio en niños pequeños hablará de probabilidad de lograr la eminencia, pero no de eminencia lograda. La identificación e intervención educativa temprana es importante, y especialmente para poblaciones de grupos de riesgo como las mujeres, pues será, en buena medida la que dificulte o apoye el desarrollo de las capacidades superiores.

Según Sternberg (1993), lo que percibimos como superdotación está basado en los valores dominantes en un momento o lugar determinado. Para que categoricemos a una persona de superdotada deben concurrir cinco criterios (fig. 2): excelencia (en una dimensión o conjunto de dimensiones, en relación con sus iguales), rareza (criterio complementario al anterior, se aplica cuando una persona muestra un nivel excelente y raro en relación a sus iguales, lo importante no es sólo la ejecución superior, sino la frecuencia con la que se produce en una población), productividad (ha generado desacuerdos, para algunos la puntuación alta en un test, “sólo” demuestra que está haciendo algo por sí mismo, pero no indica que pueda hacer; para otros, sin embargo, la productividad potencial también puede ser considerada como criterio significativo), demostrabilidad (la superioridad debe ser demostrada a través de pruebas válidas y de habilidades especiales) y valor (la persona debe mostrar rendimiento superior en una dimensión que sea valorada por la sociedad y su tiempo, lo que restringe la superdotación a aquellos atributos valorados socialmente por su relevancia).

FIGURA 2



Creemos sinceramente que si reflexionamos sobre esta teoría implícita, se comprende mejor la necesidad urgente de revisar los modelos de identificación para los grupos de sujetos de altas habilidades de alto riesgo, pensemos por ejemplo en el “criterio de rareza en relación con sus iguales” teniendo en cuenta la variable género.

10. ENFOQUES COGNITIVOS EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INTELIGENCIA

Las aportaciones realizadas desde los modelos cognitivos que entienden la inteligencia como la capacidad de procesamiento de la información, entendida de forma global y compleja (Newell, Rosenbloom y Laird, 1989), han sido fundamentales para el

cambio de concepción de la inteligencia, la creatividad y nuevas formas de identificación, en las que se hace necesario seguir investigando y donde podamos intervenir y lograr una autentica igualdad de oportunidades.

Una de las más clásicas aportaciones de los enfoques cognitivos ha sido la de definir la inteligencia como el fruto de la interacción con el medio; a partir de ella, se han derivado dos conceptos de vital importancia: el de la Inteligencia Práctica y el de la Inteligencia Social, generalmente no evaluada. Para estudiar los procesos mentales que dan lugar a las conductas inteligentes, surgen los Estudios Cognitivos o Componenciales, que entienden la inteligencia como un conjunto de procesos dinámicos que se adquieren gracias a la interacción con un ambiente adecuado que permiten aprender las estrategias necesarias para mejorar las habilidades cognitivas.

El enfoque cognitivo, entiende la inteligencia como pequeñas agrupaciones de componentes, que juntos conformarían una determinada aptitud. Por ejemplo, la combinación de los recursos verbales, lógicos y de gestión de memoria, constituirían la aptitud académica. Por tanto, el conjunto de recursos que componen una determinada aptitud condiciona la competencia del sujeto en ese ámbito conductual concreto; por eso se dice que no se está evaluando la inteligencia total del individuo, sino solamente un número limitado de elementos implicados en ese comportamiento.

Aunque las concepciones más recientes sobre la superdotación y la inteligencia hacen uso cada vez más frecuente de modelos superdimensionales, los tests generalmente utilizados en la identificación de los superdotados se refieren a una concepción globalizadora de la inteligencia.

Hay muchos profesionales que opinamos que a pesar de los muchos inconvenientes de una puntuación CI, no se ha descubierto otra medida que se relacione con tantas conductas de trascendencia teórica y practica. Sin embargo, es conveniente recordar que, que es necesario aplicar también otro tipo de pruebas, ya que al menos actualmente, ninguno de los instrumentos de evaluación valora adecuadamente los componentes de la superdotación ni la totalidad de las habilidades de los niños de alta capacidad, ni la diversidad de patrones y niveles de las altas habilidades.

Feldhusen y Jarwan (1993) indican que, a pesar de las criticas sobre la predisposición y limitaciones de las pruebas de inteligencia , estas son de las más útiles.

El fenómeno de la inteligencia o mente es complejo como complejo es el órgano, el cerebro, al que tradicionalmente se ha considerado que sustenta las actividades inteligentes y como complejo es el desarrollo de la persona. El concepto inteligencia existe con una u otra denominación en todas las lenguas y culturas y en todas ella al igual que en su estudio científico, existen preguntas sin resolver. Ya Spearman se formulaba la siguiente cuestión ¿Hay una inteligencia, varias o ninguna?.

Comprender la naturaleza de la inteligencia humana exige comprender el conocimiento y el comportamiento humano. Norman (1987), nos dice que nuestra inte-

Inteligencia no funciona aisladamente, sino más bien en conjunción, interactuamos con otros, transmitimos conocimientos a través de la cultura, los logros científicos, la educación, el arte etc.. Completamos nuestra inteligencia con la interacción social, mediante el uso y adecuación del entorno y modificando nosotros mismos también esa cultura y ese entorno.

Los estudios e investigaciones sobre la inteligencia han sido numerosos a lo largo de todo este siglo. Al describir qué es o qué se entiende por inteligencia aparecen distintas explicaciones cuyos planteamientos se pueden reducir a tres: biológico, psicológico y operativo. La importancia y presencia que se concede a la inteligencia como factor determinante en multitud y niveles de capacidades del ser humano ha sido y es una de las causas que hace que se siga investigando en ella para comprender su naturaleza, su origen, sus estructuras, sus procesos y su posibilidad de mejora. Los roles que tradicionalmente se han atribuido a las mujeres ha determinado en numerosas ocasiones que al ser considerados, rutinarios mecánicos o de inferior categoría, no se buscara en ellos los componentes y procesos intelectuales que también requieren. Esto no quiere decir, ni mucho menos, que aceptemos ni consideremos adecuados la atribución tradicional de papeles de género, pero conviene reflexionar en que casi nunca se encuentra lo que no se busca; erróneamente se ha pensado que la mayoría de las funciones que las mujeres realizaban no requerían procesos y estrategias superiores e históricamente hasta hace menos de dos décadas, tampoco se ha evaluado la inteligencia práctica.

Actualmente dentro de la psicología científica se han establecido algunos acuerdos entre los expertos sobre qué es la inteligencia. Es verdad que la multiplicidad de enfoques en los estudios sobre la inteligencia ha sido una constante en la ciencia psicológica desde sus comienzos. La falta de consenso se ha debido a múltiples causas de orden teórico, práctico, metodológico (pluralidad de métodos e instrumentos que se han empleado para su medición), influencias culturales y sociológicas, que provocan, consideran y describen el prototipo de persona inteligente de forma diferente.

Nickerson, Perkins y Smith, (1.987), nos ofrecen seis capacidades, que consideran de gran utilidad para sentar las bases y el consenso que domina hoy la complejidad de los estudiosos sobre el tema, aunque no proporcionen respuesta completa a la pregunta sobre ¿qué es la inteligencia?, pero que pueden servir de principio de acuerdo. Consideran que para aceptar que una persona es inteligente tiene que tener al menos: Capacidad de clasificar patrones, capacidad de modificar adaptativamente la propia conducta para aprender, capacidad de razonamiento deductivo que permite ir más allá de la información que tiene delante, capacidad de razonamiento inductivo que nos permitirá generalizar, capacidad de desarrollar y utilizar modelos conceptuales, capacidad de entender los cómo, por qué y las relaciones complejas.

La inteligencia, más correcto sería decir las inteligencias, surgen y se enriquecen a lo largo de la evolución del hombre, las inteligencias no son fijas sino modificables, afectan a todas las dimensiones de la conducta y no actúan autónomamente sino integradas en la personalidad y cultura propia, (Domínguez 1998a, b).

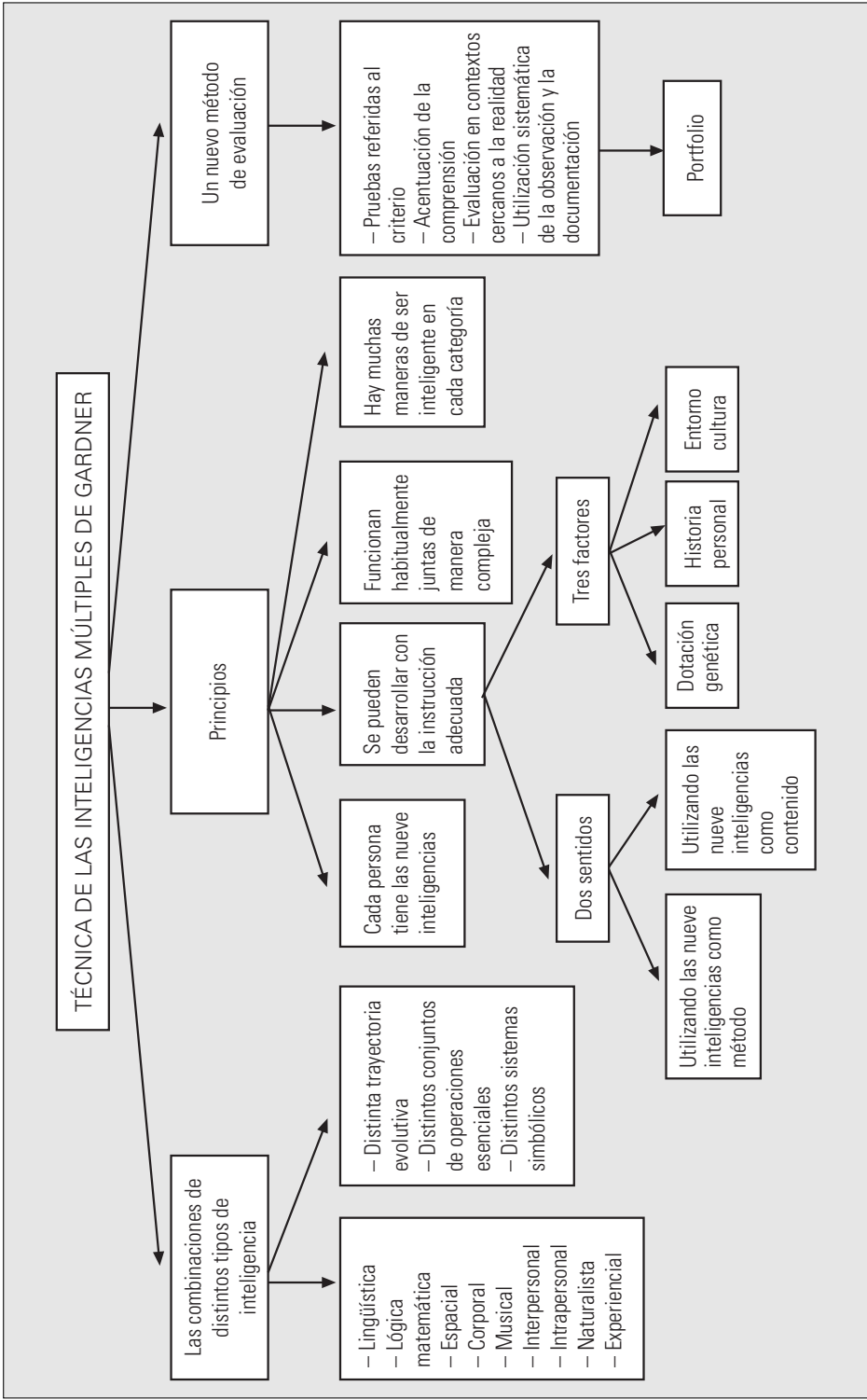
Los estudios transculturales han hecho evidente que si no se tienen en cuenta valores y contextos no es posible comprender la inteligencia humana. Son propiedades de los sistemas inteligentes: recibir información del entorno externo e interno, poseer memoria de acciones y experiencias (llamada a largo plazo memoria permanente y base de conocimientos), acceder a esa base de conocimientos y recuperarlos, (lo que se denomina memoria funcional, que complementa a la memoria a largo plazo), hacer inferencias e interrelaciones entre conceptos y sucesos, requisitos para que el aprendizaje sea posible. Tener planes y controlar su funcionamiento, implica no solo poseer conocimientos y experiencias y acceso eficaz a ellos, sino supone también cómo y cuándo utilizarlos. Este conocimiento sobre la forma de utilizar los conocimientos que poseemos y sobre la forma de hallar nuevos conocimientos a partir de los que poseemos recibe el nombre de metaconocimientos o procesos metacognitivos.

La inteligencia junto con otros componentes cognitivos, determina cómo una persona procesa el mundo y cómo responde ante él. Se es más o menos inteligente en función de la habilidad en la utilización de las estrategias o procesos implicados en el procesamiento de la información que parte de un proceso de codificación. No podemos dudar que el desarrollo de las habilidades depende de las oportunidades de practicarlas y del feedback que se reciba y que el proceso de codificación suele estar condicionado por variables de personalidad.

Es frecuente en las teorías cognitivas, dividir los procesos de cognición en dos bloques, Procesos Metacognitivos (destrezas ejecutivas utilizadas para controlar el propio pensamiento) y Procesos Cognitivos (destrezas no ejecutivas que hacen posible el pensamiento),

Carroll (1976) afirma que a partir de una serie de procesos sería posible explicar el funcionamiento de la mente y como el organismo es responsable de la producción de respuestas inteligentes, define los siguientes componentes cognitivos para describir el procesamiento inteligente: Control (proceso que impulsa y determina las operaciones mentales a seguir en el curso de la ejecución de una tarea). Atención (proceso que controla el tipo y número de estímulos que han de ser presentados durante la ejecución de la tarea). Aprehensión (captación de un estímulo a través de los sentidos). Integración Perceptiva (emparejamiento de una percepción con una representación de la memoria previamente formada). Codificación (proceso de formación de la representación mental de un estímulo y su integración de acuerdo con sus atributos). Comparación (proceso que determina si dos estímulos son iguales o al menos pertenecientes a la misma clase). Formación de nuevas representaciones (proceso de elaboración de la nueva representación en la memoria y la asociación de esta con una representación ya existente). Transformación (proceso de adaptación o cambio de una representación mental de acuerdo con algún fundamento preestablecido). Ejecución de la Respuesta (proceso que se utiliza para operar sobre alguna representación mental, de manera que produzca una respuesta). Componente de Control (jerárquicamente organiza y controla el resto de procesos).

FIGURA 3



¿Alguien puede afirmar qué ninguno de los metacomponentes y componentes no están influidos por diversas variables y entre ellas la de género?. Creemos sinceramente que para diseñar programas de intervención en niñas superdotadas debemos esforzarnos en investigar desde la perspectiva de las teorías cognitivas.

Para Gardner, (1987) hay muchas maneras de ser inteligente, la inteligencia lejos de ser una facultad unitaria de la mente, consiste en un conjunto de habilidades mentales que se manifiestan independientemente y no se pueden medir a partir de un único factor. El potencial humano va más allá de los límites del CI. Existen diferentes inteligencias que tienen que ver con la capacidad de resolver problemas en un medio natural y estimulante, la mejor manera de diagnosticarlas es la observación. Todos los seres humanos tienen las nueve inteligencias que funcionan habitualmente juntas de manera compleja y diferente. En cada una de las nueve inteligencias cada persona tiene diversos potenciales y debilidades, lo importante es aprovechar la inteligencia en la que se destaca para compensar en las que es menos fuerte, normalmente todos desarrollamos las nueve inteligencias en un adecuado nivel de competencia (fig. 3).

Gardner habla de inteligencias, no de aptitudes o talentos, porque cada una de las inteligencias que define cumplen los siguientes requisitos: 1. Estar localizadas en un lugar específico del cerebro. 2. Funcionan a distintos niveles, como prueba el que existan sabios, niños talentosos y superdotados en una de ellas que, sin embargo, no muestran habilidad superior en ninguna de las otras inteligencias. 3. Cada una de ellas tienen un patrón evolutivo propio. 4. Tienen un correlato filogenético y ontogenético. 5. Son evaluadas psicométricamente por varios test. 6. Poseen evidencia experiencial. 7. Poseen un conjunto de operaciones esenciales. 8. Poseen sus propios sistemas simbólicos.

Cada una de las nueve inteligencias que Gardner define, son independientes, aunque interactúan entre sí y pueden ser desarrolladas a través de ayudas externas e instrucción adecuada y son: Inteligencia Lingüística, Inteligencia Lógico-Matemática, Inteligencia Espacial, Inteligencia Corporal-Kinestésica, Inteligencia Musical, Inteligencia Interpersonal, Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Natural e Inteligencia Experiencial.

11. CRISIS PREDECIBLES EN LOS SUPERDOTADOS

En diversos modelos explicativos de la superdotación, aparece el control emocional como componente, recordamos que Ellsworth (1991) señaló que las emociones son el resultado del modo en que las personas interpretan o valoran su ambiente y, por tanto, serán tan diversas como diferentes sean las interpretaciones que se hagan del ambiente. Igualmente indicó que merece especial atención la posibilidad de que las emociones influyan en las interpretaciones o valoraciones futuras, dado que las emociones pueden afectar las interpretaciones de las personas hacia las nuevas situaciones experimentadas.

Si consideramos que conocer es prevenir, es necesario presentar las posibles crisis que suelen darse en los sujetos de altas habilidades y más si tenemos en cuenta características como la disincronía y los diferentes tipos de talentos (creativos, científicos, etc.).

Aunque un alto CI parezca estar relacionado en diversas investigaciones con un mejor ajuste, claramente no les hace invulnerables a los problemas de adaptación. En la investigación de Roedell (1994) encontramos, un mayor conocimiento de destrezas de actividad social en niños de altas habilidades que se relacionaba con el C I.; sin embargo, estas destrezas cognitivo- sociales no se reflejaban a la hora de actuar:

El estudio con superdotados de Vespi y Yewchuk, publicado en 1992, afirma que estos sujetos presentan problemas en el terreno social y emocional que afectan claramente a sus relaciones interpersonales. En su muestra vuelve a destacarse que tenían conocimiento insuficiente de las habilidades sociales, un autoconcepto fluctuante y en la muestra de mujeres baja autoestima. VanTassel-Baska, (1998), tras distintos estudios, apunta la necesidad de intervenciones en el ámbito del desarrollo social con actividades de grupo que desarrollen una actitud positiva hacia la colaboración.

Arny Clements y Deborah Erickson a finales de los 80 investigaron las experiencias sociales y emocionales cualitativamente diferentes que presentan los estudiantes superdotados y los posibles problemas que se pueden encontrar. Consideraron cinco crisis predecibles en el desarrollo del niño de altas habilidades. Si no atendemos estas posibles crisis, pueden canalizar sus energías en actividades inadecuadas para su desarrollo.

Primera crisis: la inmadurez en el desarrollo, les impide controlar todos los estímulos que captan. Con los años, podrán asimilar extraordinarias cantidades de inputs sensoriales, pero no en todas las edades están preparados para controlar cuáles son los estímulos irrelevantes y poder concentrarse en los datos precisos. Necesitan madurar la discriminación sensorial, para no reaccionar de forma hiperactiva y distraída.

Segunda crisis: la sitúan entre los 10 y los 12 años. Se refiere a la posibilidad de que la persona de altas habilidades comience a tener bajos logros; esa es la señal de una nueva crisis. Muestran actitudes negativas antisociales y autoderrotistas, carecen de un sentido de locus de control interno y de fuerza personal, proyectando sus problemas y defectos en otros, en la envidia o manía que se les tiene, en la mala suerte, o en el destino. Otra consecuencia es que pueden empezar a aislarse en exceso. Recordamos que distintos autores, consideran que los superdotados de bajos logros difieren de los superdotados de altos logros en el desarrollo de su autoconfianza, persistencia en la tarea, simpatía y cooperación.

Se señalan como posibles causas de bajos rendimientos, los problemas de personalidad básicos y sociales que han estado presentes desde una edad muy temprana. Muchos superdotados son muy sensibles a debilidades personales percibidas y a las discre-

pancias con otras personas sobre sus capacidades. Otra posible causa de bajos rendimientos, sobre todo en las niñas, pueden deberse a las presiones sociales a ser conformistas, a comportarse como la media, a no enfrentarse a los compañeros, por lo que los estudiantes muy inteligentes deben, a menudo, reprimir sus curiosidades y pensamientos creativos. Los “escapes” a estas presiones pueden ser muy diversos: rechazar el currículo, manifestar conductas agresivas, ocultar sus talentos para mezclarse con el grupo promedio o encerrarse en sí mismos y renunciar a disfrutar y convivir con iguales.

Tercera crisis: surge en la adolescencia, sobre todo en las chicas superdotadas que son particularmente vulnerables y son consideradas grupo de riesgo en la adolescencia. A este síndrome se le ha llamado “temor al éxito”.

Cuarta crisis: surge en la adolescencia tardía y está relacionada con las elecciones profesionales, por las exigencias de su entorno cercano y sus propias inclinaciones, intereses y capacidades múltiples. En ocasiones, se les requiere que elijan carreras de gran dificultad y prestigio social, pudiendo surgir el conflicto personal en el caso de que prefieran profesiones de menor relevancia social.

Quinta crisis: ocurre en aquellos superdotados que anteriormente no se habían enfrentado al fracaso. La experiencia de tener resultados medios, e incluso fallar, es incomprendible para ellos. Al tener una autoimagen de perfección por haber podido controlarlo todo, se sienten mal por no destacar y poco dispuestos a buscar experiencias nuevas si el éxito no es seguro.

Creemos que desde ninguna perspectiva parcial, desde ninguna de las ciencias, individualmente, puede explicarse la naturaleza multifacética de la superdotación, ni las dificultades para su desarrollo. Es desde una perspectiva global, multi e inter disciplinar, desde donde puede ser comprendida y potenciada.

Esperamos, haber logrado concienciar un poco más, de la necesidad de facilitar a la niña y joven de altas habilidades y a la mujer superdotada, estrategias, entornos y estilos adecuados para favorecer y estimular su potencial, su autoconcepto, su desarrollo emocional y su autogobierno mental. Que puedan mirar con optimismo su propio proyecto de vida, en libertad, pensando que a nivel personal, las libertades casi nunca son regaladas, se conquistan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERT, R. S. y RUNCO, M. A. (1986). The achievement of eminence: a model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. En R. J. Washington, DC: The Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- AAUW (1992). *The AAUW report: How schools shortchange girls*. American Association of University Women Educational Foundation.
- ARNOLD, K. (1993). Academically talented women in the 1980's: The Illinois Valetorian Project. En K. Hulbert y D. Schuster (Eds.), *Women's lives thorough time: Educated American women of the twentieth century*. San Francisco: Jossey-Bass, 393-414.
- ARNOLD, K., NOBLE, K. y SUBOTNIK, R. (Eds.). (1996). *Remarkable women: Perspectives on female talent development*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- BROKOWSKI, J. G. y PECK, V. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- CARROLL, J. B. (1976). Psychometric tests as cognitive tasks: A new structure of intellect. En L. B. Resnick (Ed.) *The nature of intelligence*. Laurence Erlbaum Ass, Hillsdale: New York.
- CLARK, C. (1996): Working with able learners in regular classroom in the united Kingdom. Gifted Talented International, Volumen 11
- CSIKSZENTMIHALYI, M. y ROBINSON, R. E. (1986). Culture, time and the development of talent. En: R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- DABROWSKI, K. y PIECHOWSKI, M.M.(1977). *Theory of levels of emotional development* (2 vols). Nueva York. Dabor Science.
- DACEY, J. S. (1982). *Adolescents Today*. Illinois: Scott, Foresman, Glenview.
- DAVIS, G. A. Y RIMM, S. B. (1994). Education of the gifted and talented. 3th Ed. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. (1995). Sexo y género. En J. Beltrán Llera y J.A. Bueno Álvarez (Eds). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Boixareu Marcombo.
- DOMÍNGUEZ RODRIGUEZ, P. (1998a). Inteligencia. En J.A. Bueno y C. Castanedo, *Psicología Evolutiva y de la Educación*. Madrid: CCS.

- DOMÍNGUEZ RODRIGUEZ, P. (1998b). Actitudes Opiniones y Necesidades de la Familia ante la Superdotación de sus hijos. En el 1º Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia. Universidad de Cuyo. Mendoza. Argentina. 17 al 22 de Agosto.
- DOMÍNGUEZ RODRIGUEZ, P., PÉREZ, L. y LÓPEZ, C. (1998). Percepciones y actitudes de los padres ante los hijos superdotados. En Congreso Internacional para alumnos superdotados y talentosos. Zaragoza, España. 8-11 de julio.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, P. y PÉREZ SÁNCHEZ, L. (1998). Actitudes de la Sociedad y la Familia ante los adolescentes Superdotados. En *Intervención Psicológica en la adolescencia*. Pamplona VIII Congreso INFAD.
- DWECK, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), 40-48.
- ELLSWORTH, P. C. (1991). Some implications of cognitive appraisal theories of emotion. En K. T. Strongman. *International Review of Studies on Emotion*, 1. Chichester: John Wiley.
- FELDHUSEN, J. F. (1986). a conception of giftedness. en R. J. Sternberg y J. E. Davidson (eds). *conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- FELDHUSEN, J. F. y JARWAN, F. A. (1993). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. En Heller; K. A.; Mönks, F. J. Passow, A. H. (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talents*. Oxford: Pergamon Press.
- FELDHUSEN, J. F., VAN TASSEL-BASKA, J. y SEELEY, K. (1989). *Excellence in educating. The Gifted*. Denver, Colorado Love publishing Company.
- FEUERSTEIN, R. RAND, Y. HOFFMAN, M.D. y MILLER, R.(1980). *Instrumental enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- GADNER, H. (1987). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GAGNÉ, F. (1991): "Toward a differentiated model of giftedness and talent". En COLANGELO, N. y DAVIS G. A. (eds.): *Handbook of gifted education*. Allyn and Bacon, Boston.
- GAGNÉ, F. (1999). El desarrollo del talento es una compleja coreografía entre múltiples influencias causales. En: A. Sinpán Compañé (Coor), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores.
- GILLIGAN, C. (1988). Prologue: Adolescent development reconsidered. En C. Gilligan, J. V. Ward, J. M. Taylor y B. Bardige (Eds.), *Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- GUILFORD, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Nueva York: Mac Graw-Hill.
- JACKSON, N. E. y BUTTERFIELD, E. C. (1986). A conceptions of giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- MÖNKES, F. J.; VANBOXTTEL, H. W.; ROELOFS, J. J. W. y SANDERS, M. P. M. (1985). The identification of Gifted Children in secondary Education. En Heller, K. A. y Feldhusen, J. F. (Eds.). *Identifying and Nurturing the Gifted*. Toronto: Hans Huber Publishers.
- NEWELL, A., ROSENBLOOM, P. S. y LAIRD, J. E. (1989). Symbolic architectures for cognition. En: M. I. Posner, *Foundations of cognitive science*. Cambridge, England: Bradford Books y MIT Press.
- NICKERSON, R.S. , PERKINS, D y SMITH, E. (1987). *Enseñar a pensar*. Paidós. Barcelona.
- NORMAN, D. (1987). *Perspectivas de la Ciencia Cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ, L, DOMÍNGUEZ, P. (2000). *Superdotación y Adolescencia. Característica y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- PÉREZ, L., DOMÍNGUEZ, P. , LÓPEZ, C. y ALFARO, E. (2000). *Educar hijos muy inteligentes*. Madrid: Editorial CCS.
- RENZULLI, J. (1978). What makez giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184.
- RENZULLI, J. S. (1986). The three rings conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En: R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- RENZULLI, J. S. y REIS, S. (1992). “El modelo de enriquecimiento Triádico/Puerta Giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela”. En BENITO, Y.: Desarrollo y educación de los niños superdotados, Amarú, Salamanca.
- ROBINSON, N. y OLZEWSKI-KUBILIUS, P. (1997): “Niños superdotados y talentosos: temas para pediatras”. En *Pediatrics in Review*, 18.
- ROBISON, N. y NOBILE, K. (1991). Socio-emotional development and adjustment of gifted children. En M. Wang, M. Reynolds y H. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice*, 4. London: Pergamon, 57-76.
- SADKER, M. y SADKER, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. Nueva York: Scribner's.

- SEARS, P. y BARBEE, A. (1997). Career and life satisfactions among Terman's women. En J.C. Stanley, W.C. George y C.H. Solano (Eds.), *The gifted and the creative: A fifty-years perspective*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 180.
- SILVERMAN, L. K. (1986). Patering young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18, 73-87.
- SILVERMAN, L. K. (1993). A developmental model for counseling the gifted and talented. En L. K. Silverman (Ed), *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love, 51-78.
- SPEARMAN, C. (1927). *The abilities of man*. Nueva York: Mac Millan.
- STERNBERG, R. (1988). Intellectual styles. En R. J. Sternberg (Ed.), *The Triachic mind: A new Theory of human intelligence*. London: Peenguin Books.
- STERNBERG, R. (1993). Procedures for Identifying Intellectual Potencial in the Gifted: A Perspectiv on Alternative "Metaphors of Mind" En Heller, K.A.; Mönks, F.J. y Passow, A.H. (Eds). *International Handbook of Research and Development of Gifedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- STERNBERG, R. (1998). *Estilos de pensamiento, claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona. Paidos
- STERNBERG, R. J. y DAVIDSON, J. E. (1986). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. y DAVIDSON, J. E. (1995). *The nature of insight*. MA: MIT Press.
- TANNENBAUM, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- TANNENBAUM, A. J. (1997). The Meaning and Making of Giftedness. En N. Colangelo y A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- TERMAN, L. M. y ODEN, M. H. (1959). *Genetic studies of genious: The gifted groups at midlife*. Standford, California: Stanford University Press.
- THURSTONE, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- TORRANCE, E. P. (1984). *Mentor relationships: how they aid creative achievement, endure, change, and die*. Buffalo, Nueva York: Bearly Limited.
- VAN TASSEL-BASKA, J. (1998). Characteristics and needs of talented learners. En J. Van Tassel-Baska (Eds), *Excellence in Educating Gifted and Talented Learners*. Colorado: Love Publishing.

- VAN TASSEL-BASKA, J., OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. y KULIEKE, M. (1994). A study of self-concept and social support in advanced and disadvantaged seventh and eighth grade gifted students. *Roepers Review*, 16 (3), 186-191.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WEINER, B. (1980). *Human motivation*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- WEINER, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64. 557-573.
- ZINKER, J.C. (1977). *Creative process in gestalt therapy*. Nueva York: Brunner/Mazel.