

MUJERES SUPERDOTADAS Y SOCIEDAD: DEL “BURKA” AL SÍNDROME DE ABEJA REINA

Luz F. Pérez
Universidad de Madrid

RESUMEN: Uno de los temas menos estudiados en la investigación sobre la superdotación es sin duda la evolución y la situación social de la mujer superdotada en la sociedad, los problemas a los que se enfrenta y los apoyos que recibe. En este artículo se hace un breve recorrido por las distintas formas de reconocimiento de la capacidad de la mujer a lo largo de la historia, y posteriormente se centra en un análisis de la situación actual.

Datos y opiniones de investigaciones y autores actuales recogen el panorama, cuyos extremos más representativos son las mujeres de algunos países, en los que nada hay más lejos que un reconocimiento a la capacidad superior, como es el ejemplo de las mujeres obligadas a llevar el “burka”, símbolo de su situación, y en el otro extremo las “triunfadoras” del mundo occidental, angustiadas por un lastre social difícilmente superable.

SUMMARY: One of the least study topics in research on giftedness is without doubt the progress and social position of gifted women in society, the problems that they have to confront and the support that they receive. In this article a brief description is made of the different ways of recognising women’s abilities throughout history, and then, an analysis of the current situation is set out. Data and opinions of research and current authors make up the scenario whose most important extreme elements are, on the one hand, the women of some countries, where nothing is further from reality than recognition of high ability, like women obliged to wear the “burka”, the symbol of their situation, and on the other hand, the victorious women of the western world worried by the social burden which is very difficult to overcome.

MUJERES SUPERDOTADAS Y SOCIEDAD: DEL “BURKA” AL SÍNDROME DE ABEJA REINA

Uno de los de los temas menos estudiado en la investigación sobre la superdotación es sin duda la situación de la mujer superdotada en la sociedad actual, los problemas a los que se enfrenta y los apoyo que recibe. Para entender estas situación a la que nos vamos a referir, queremos analizar, en primer lugar, unos datos previos acerca de la existencia de mujeres dotadas en distintas épocas históricas, aunque como después veremos, muy pocas personas conocen su existencia.

En la Grecia Clásica, la historia reconoce las figuras de Safo de Lesbos, considerada como la más grande lírica de la antigüedad o Aspasia de Mileto, maestra de oratoria y con gran influencia política. En la Edad Media, a pesar de ser esta una época claramente misógina en la que el cuerpo femenino era tenido como instrumento de perdición y la mujer no podía ser dueña de sus actos y debía estar sometida a un padre o a un marido, figuras como Isabel de Villena, escritora Valenciana del S.XV, -máxima figura de

la literatura medieval catalana- o Christine de Pisan, poetisa francesa de finales del S.XIV, que se reveló contra la situación de la mujer, son muestra de la existencia de estas mujeres.

El paso del Renacimiento a la Edad Moderna vino a cambiar algo el status femenino. Entre los S.XVI y XVII hubo un vivo debate entre hombres y mujeres y se comenzó a hablar de la “guerra de los sexos” . La incorporación de la mujer al mundo laboral dio un nuevo giro a la situación y posibilidades de la mujer y figuras eminentes de esta época fueron Olympe de Gouges, autora de la “Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana” (1791), que perdió la vida por defender sus ideas. Según ella, si la revolución francesa había abolidos los privilegios feudales, se debía hacer lo mismo con los privilegios del sexo masculino. Mary Wollstonecraft, defensora de los derechos de la mujer a la educación, al trabajo y a la vida pública, es considerada como precursora del feminismo moderno.

En los siglos XIX y XX la lista es muy amplia, Mary Anning, geóloga inglesa, Henrietta S. Leavitt astrónoma de la Universidad de Harvard, Marie Curie, Rosalyn Sussman física nuclear estadounidense, Martha Graham, Anna Pavlova y un largo etcétera.. que podemos encontrar en el “Diccionario de mujeres célebres” (Espasa, 1994). Y por citar a mujeres jóvenes y contemporáneas, tenemos a J.K. Rowling y Mary Grandpre. Nos gustaría poder saber cuantos de nuestros lectores, en un primer momento han identificado a estas dos mujeres.....evidentemente estamos hablando de la famosísima autora e ilustradora de “Harry Potter y la piedra filosofal”.

El primer dato al que nos estamos queriendo referir es el gran desconocimiento social de la existencia de estas mujeres, mujeres ocultas socialmente aunque, en este caso no estén físicamente obligadas a cubrirse con un “burka”. Esta situación impide que existan modelos previos o reconocimiento social y hace que cada mujer con alta capacidad tenga que abrir un camino nuevo por no decir “reinventar la historia”. Un reciente estudio realizado por R. I. Rodríguez (Rodríguez, 2001) en la Universitat de les Illes Balears, del cual hemos hecho una pequeña replica con resultados casi idénticos, nos dará idea puntual del tema.

El estudio consistió en analizar el reconocimiento de hombres y mujeres celebres por alumnos universitarios. Se preparó una lista de 26 nombres de hombres y mujeres que hubiesen destacado en el campo científico, de los cuales 20 eran auténticos (10 hombres y 10 mujeres) y el resto eran falsos. La encuesta se pasó a 29 hombres y 21 mujeres, se les preguntaba si reconocían o no a los denominados como hombres o mujeres eminentes.

Damos a continuación la relación los resultados, que, como se puede apreciar son bastante desoladores:

RESULTADOS OBTENIDOS
NÚMERO TOTAL DE PERSONAS ENCUESTADAS 50

| | HOMBRES (n=29) | MUJERES (n= 21) |
|--------------------------------|----------------|-----------------|
| COPÉRNICO | 29 | 21 |
| SÓCRATES | 29 | 21 |
| Marie CURIE | 29 | 20 |
| Louis PASTEUR | 28 | 21 |
| Johann MENDEL | 27 | 21 |
| Johannes KEPLER | 27 | 21 |
| Stephen W. HAWKING | 27 | 14 |
| Severo OCHOA | 26 | 18 |
| Miguel SERVET | 26 | 14 |
| Pierre CURIE | 25 | 18 |
| LAMARCK | 22 | 16 |
| Grace HOPPER | 7 | 9 |
| *Albert NASH | 5 | 2 |
| *Joseph ADAMS | 4 | 3 |
| Jocelyn BELL BURNELL | 3 | 3 |
| *William CABBOT | 3 | 2 |
| Mary FAIRFAX SOMERVILLE | 3 | 2 |
| *Michelle CHATTET | 3 | 0 |
| Rita LEVI-MONTALCINI | 2 | 1 |
| Marie CUNIZZ | 2 | 1 |
| Laura BASSI | 2 | 0 |
| DIOTIMA | 2 | 0 |
| *Hellen MARTIN's | 1 | 2 |
| Mary MONTAGU | 1 | 1 |
| Concepción CAMPA | 1 | 1 |
| *Silvia KEZNEY | 1 | 0 |

- Los personajes que tienen un asterisco son inexistentes
- El nombre de las mujeres aparece en negrilla.

El número de mujeres reconocidas, fue muy inferior al de hombres; además, (excepto en el caso de Marie Curie) fue similar y en ocasiones incluso inferior al número de respuestas que obtuvieron los hombres inexistentes.

La variable sexo de las personas encuestadas no fue significativa en relación con el conocimiento de mujeres ilustres a través de la historia.

Ambos grupos, hombres y mujeres, conocían mayoritariamente a personajes masculinos destacables y desconocían a los femeninos (Rodríguez, 2001).

Valga, este estudio como muestra y representación de un estado de la situación, el de “la mujer oculta”. Pero si queremos estudiar la situación social, no podemos dejar de analizar otro aspecto: el modelo de desarrollo de la identidad, que tiene características distintas en los hombres y en las mujeres. Las mujeres tienden a definirse por sus relaciones con los demás, donde la identidad es para ellas el tema principal. El logro y la ocupación personal se convierten en el medio por el que pueden expresar valores en un contexto de continuas interacciones con los demás. Para las mujeres, influenciadas por las expectativas sociales, son más difíciles las elecciones, la autorreflexión, el conflicto, la ambivalencia y el aislamiento asociados a la adopción de roles no tradicionales.

Las investigaciones sobre el género y la superdotación surgen de una larga historia de indagaciones sobre diferencias relacionadas con el sexo en el desarrollo de las jóvenes. A lo largo del S.XX, numerosas investigaciones sobre las diferencias por sexo entre los estudiantes son reunidos por primera vez por Eleanor MacCoby y Carol Jacklin (1974). En su recopilación estas autoras establecieron el número limitado de áreas en las que había diferencias significativas reales, como la bien conocida de que desde los once años las niñas tienen mejores resultados en las pruebas de rendimiento verbal, mientras que los niños los tienen en capacidad espacial un poco después.

Desde esta primera obra, las investigaciones que se han llevado a cabo sugieren que las diferencias son menos significativas de lo esperado, especialmente si se comparan con las diferencias de un mismo sexo. (Epstein, 1988). Aparte de estas investigaciones sobre similitudes entre hombres y mujeres, la otra tendencia ha sido volver a evaluar las áreas diferenciales que se han convertido, con bastante probabilidad en otro medio de infravalorar a las mujeres y una fuente de tratamiento desigual. Uno de los trabajos más destacados en esta línea es el de Carol Gilligan sobre el razonamiento moral publicada en el año 1982. Su obra “En una voz diferente: Una teoría psicológica del desarrollo de las mujeres” consiguió desbancar la relegación de las mujeres en la jerarquía de los niveles de razonamiento moral de Kohlberg. La autora critica generalizaciones basadas solamente en la experiencia masculina. También acusa a afamados psicólogos como Piaget, Erickson y otros, de haber basado sus teorías en sólo la mitad de la humanidad asumiendo la universalidad de sus conclusiones. Su recalibración de la escala, al encontrar en las mujeres esa destacable capacidad para un razonamiento moral humanitario y asociativo, ha tenido un impacto sustancial y altamente práctico, sobre todo en el área del derecho y la justicia. El trabajo de Gilligan se ha visto justificado desde entonces y también contestado alguna vez, pero es evidente que abrió “brecha” hacia una nueva sensibilidad sobre la cuestión de cómo opera el género en esta sociedad.

Pero la aportación quizás más interesante de éstas y otras investigadoras ha sido la crítica a los propios métodos de investigación, Carol Epstein dice que “los poderosos

consiguen crear, destacar y mantener las diferencias de género”. En algunas críticas sobre los métodos de investigación recogidas por Horner (1986), se analizan las influencias de las expectativas de los investigadores en los resultados de los estudios que se manifiesta más agudamente, por ejemplo, en los estudios sobre las diferencias de rendimiento académico entre adolescentes en las áreas de ciencias. Muchos investigadores convencidos de la superioridad masculina en estas materias y de la importancia de la habilidad espacial (de dominio masculino), han concluido que las diferencias existen a pesar de los resultados de los propios estudios. Un trabajo de Bemow y Lubinski (1992), cita una investigación en la que se insiste en que la probabilidad de error en cálculos matemáticos es mayor por parte de las niñas, mientras que la tabla de datos que acompaña el artículo demuestra que las diferencias no son significativas estadísticamente.

Otro ejemplo, citado por estos mismos autores, es un estudio en el que se afirma que “las diferencias por sexo en el rendimiento académico a la edad de 12 años demuestran que este rendimiento es mejor en los varones en los cuatro centros estudiados, pero sólo fue significativa en la solución de problemas”. Más “lógico” hubiera sido concluir que la investigación no arrojó diferencias significativas entre chicos y chicas en organización espacial, álgebra y cálculo, y que solamente la hubo a favor de los varones en solución de problemas.

Aunque no vamos a entrar en el análisis de las características fisiológicas como bases de las diferencias en la capacidad intelectual, un buen número de investigadores han estado analizando el cerebro en busca de características que puedan explicar las diferencias intelectuales. En algunos casos el entusiasmo por descubrir estas diferencias ajusta los resultados de la hipótesis planteada. Por ejemplo, el descubrimiento de la aparente variación en la densidad de la separación entre los hemisferios del cerebro, asumió que en los hombres las áreas lingüísticas y espacial estaban más directamente conectadas y, por esto, los hombres demostraban mejores aptitudes para las matemáticas.

Estudios posteriores demostraron que estas diferencias en densidad eran mejores en las mujeres. Este hallazgo ha llevado a algunos investigadores a considerar la posibilidad de una superioridad en el cerebro femenino, pero a otros les ha hecho reformular sus hipótesis y decidir que la cercanía en los hemisferios de los cerebros femeninos era la causa de la confusión en el pensamiento de las mujeres y lo que explicaba una menor capacidad en la solución de problemas (Casanova, 1998).

Si a todo esto unimos las actuaciones de muchos medios de comunicación que simplifican conceptos complicados, y las contribuciones de la sociedad por confirmar prejuicios, encontramos muchas razones que explican el papel del género en las diferencias de rendimiento y aprendizaje y las dificultades de las mujeres para su desarrollo potencial.

Todos los prejuicios sociales que hemos contemplado tienen una larga trayectoria “histórica”, ya que en siglos pasados se admitía como un axioma que los hombres eran más listos que las mujeres. Eso era un hecho determinado de la vida. A las niñas no se les enviaba a la escuela, porque se suponía que eran incapaces de aprender conceptos. En algunas épocas, las niñas y mujeres que demostraban poseer capacidades inusuales eran tenidas como brujas y ejecutadas. En el año 584 de nuestra era se llegó incluso a debatir si las mujeres eran humanas: 63 clérigos debatieron la cuestión durante largo tiempo antes de votar. Los resultados fueron los siguientes: 32 votaron sí y 31 votaron no. ¡Las mujeres fueron declaradas humanas por un voto! (Bowman, 1983). A la vista de estas opiniones, la superdotación en la mujer jamás se podía plantear.

Como mujeres, a las adolescentes superdotadas les afectan las situaciones aquí expuestas, pero además, y ya en épocas recientes, se ha esgrimido en su contra algunas teorías intentando demostrar las limitaciones intelectuales de la mujer. Nos referimos a la teoría de la “eminencia” y al teoría de la “variabilidad” o el “aurea mediocritas”.

Es un hecho que se ha creído (y aún se cree), que la alta inteligencia lleva necesariamente a la “eminencia”. Muchos más hombres que mujeres han alcanzado la “eminencia” a lo largo de la historia. Galton en su obra “Hereditary Genius”, estimó que los hombres eran superiores en inteligencia según el prestigio que habían logrado, y luego intentó demostrar que la genialidad se hereda en las familias (particularmente en la suya) era primo de Darwin.

Leta Hollingworth se enfrentó a Galton con el argumento de que “capacidad mental y eminencia” no son idénticas, y que el número insignificante de mujeres eminentes se debía a limitaciones sociológicas más que a limitaciones biológicas, y que esos factores también afectaban a los logros de otros grupos menos favorecidos de la sociedad. Hollingworth (1926) demostró que una abrumadora mayoría de las personas ilustres habían tenido padres que estaban muy por encima de la media en condiciones socio-económicas. Muy pocos hijos de trabajadores manuales habían conseguido la eminencia en alto grado. La explicación posible es que la educación y las oportunidades son los primeros determinantes del éxito, puesto que casi todos los grandes hombres han nacido en hogares donde se potenciaban sus habilidades (recordemos a Mozart o a Picasso hijos de músicos o pintores). Si las oportunidades son el primer determinante de la eminencia, entonces deberíamos esperar que los que pertenecen a clases sociales inferiores y a determinados grupos sociales, como es el caso de las mujeres, estén excluidas de ella.

“Buscar la causa de las diferencias entre lo sexos respecto a la eminencia en oscuras diferencias intelectuales y afectivas, no debería hacerse sin tener en cuenta que los hombres se han desempeñado y se les ha potenciado en muchos campos y a las mujeres se les ha dedicado a tareas domésticas a parir y a criar hijos, campos donde la eminencia no es posible “ (Hollingworth,1914)

Aunque las medidas globales de aptitud intelectual están diseñadas teóricamente para dar puntuaciones medias equivalentes para ambos sexos, hay ligeramente más hombres que mujeres en ambos extremos de la curva (MaCoby y Jacklin, 1974), Terman (1925) encontró más hombres con un CI superior a 140 o más en los tests de inteligencia de Stanford- Binet y sugirió que esto se debía a la inestabilidad del par de cromosomas XY masculino. Es decir, en los hombres hay mayor “variabilidad” intelectual, como también se dan más casos extremos de bondad o maldad. Fue también Leta Stetter Hollingworth (1926), la que demostró cómo la interacción entre la capacidad y la estimulación ambiental sirven para intensificar esa variabilidad en los hombres e inhibirla en las mujeres. Una mujer con gran capacidad para el cálculo matemático, no atiende a su casa, ni cocina, ni cuida a sus hijos de forma más exitosa que otra que no tiene esa capacidad. Un hombre con gran capacidad de cálculo matemático, suele orientar rápidamente sus actividades a esa capacidad superior, intensificando así sus cualidades de nacimiento.

Un segundo ejemplo, real, puede ilustrar este mismo supuesto; en un programa para alumnos con alta capacidad intelectual en el año 1995, se llevó a cabo un concurso de “inventos”. Muchos niños presentaron maquinas o diseños que debería servir para facilitar las más diversas actividades. Los niños y las niñas expusieron sus trabajos en un salón y padres amigos y familiares lo visitaron y les hacían preguntas acerca de sus proyectos. Pudimos observar que muchas personas, especialmente hombres, cuando preguntaban a las niñas para qué servía su posible máquina, hacían afirmaciones como “¿A que esto es una lavadora inteligente?”, “¿Has diseñado algo que ayude a tu mamá en la casa?” “¿A ver si inventas algo que planche sólo la ropa!”. La pregunta que este hecho nos plantea es clara ¿Hasta qué punto la socialización y las experiencias estereotipadas dan a las mujeres, en todas las culturas, unos patrones absolutamente comunes que llegan a hacer que las niñas brillantes no desarrollen su capacidad más que en un ámbito?. La mujer es el “aurea mediocritas” (dorada mediocridad), porque desde su nacimiento se la condiciona a ello.

Leta Stetter Hollingworth sonreiría al conocer recientes estudios sobre el rendimiento de hijos e hijas a lo largo de generaciones. En primer lugar, aunque los varones han seguido carreras más brillantes y “eminentes” no se ha podido demostrar que las hijas no fueran igualmente capaces, algunas en ocasiones demostraron serlo, con lo que la teoría de la heredabilidad determinista de Galton, perdería fuerza. Además, un interesante estudio de investigación genética de la australiana Gillian Turner (1996), indica que hay varios genes para la inteligencia. Estos marcadores de la inteligencia sólo se encuentran en el cromosoma X. Todos sabemos que las chicas heredan dos cromosomas X y los chicos sólo uno emparejado con otro Y; por tanto, las mujeres tienen una doble dosis de genes de inteligencia, así si una chica recibe un gen de inteligencia distorsionado en uno de su cromosomas X, hay todavía una buena probabilidad de que ella herede una constitución normal en el segundo, recibido del otro padre, así tiene una oportunidad de reducir el impacto de un gen distorsionado. Un varón, con un gen distorsionado se verá

más afectado porque él no tiene la protección de un segundo cromosoma X normal; los investigadores sugieren que esta es una de las claves de la variabilidad.

Pero además, analizando los estudios genealógicos de las familias inglesas en las que se basó Galton para afianzar su teoría y el famoso movimiento “eugénico”, aparecen los siguientes datos. Charles Darwin tenía un abuelo que fue el fundador de las industrias Wedgwood, hombre eminente, padre de su madre y de la de Galton. Por tanto, ambos recibieron la superdotación genética a través de sus madres. Los datos de este y otros estudios parecen confirmar que el potencial intelectual se transmite más a través de la herencia materna que de la paterna.

Con todo lo hasta aquí expuesto podemos concluir con Robison y Nobile (1991) que las mujeres son una de las poblaciones más especiales y vulnerables dentro de los superdotados.

En investigaciones que hemos realizado (Pérez y Domínguez, 2000), ha quedado patente, la preocupante situación de las adolescentes superdotadas, baste recordar algunos datos, un porcentaje de 70% de chicos y 30% de chicas es motivo de reflexión una vez más sobre la situación social de la mujer con alta capacidad intelectual, cuando de otra parte, en edades tempranas, en las que las presiones sociales son menores, se detecta un número aproximado de niños y niñas. En alumnos de 6 a 12 años las proporciones encontradas en investigaciones recientes, han sido de 52% chicos y 48% de chicas. Este dato lo corroboran el número de alumnos que asiste a programas especiales, la proporción es de 45% de chicas y 65 % de chicos de 6 a 12 años. Sin embargo, la asistencia a este mismo programa a partir de 12 años varía en la proporción de 25% de chicas y 75% de chicos. Los catorce años parece ser el momento de un claro declive en las puntuaciones de los tests femeninos. De hecho, los datos de nuestro trabajo, nos muestran que las puntuaciones femeninas en la escala de Wechsler son, en conjunto, inferiores a las de los varones aunque homogéneas.

En cuanto al empleo de estrategias de aprendizaje, son mejores que los chicos prácticamente, aunque esto no se traduzca en rendimientos académicos brillantes.

No hay diferencias significativas entre los chicos y las chicas en aspectos de la creatividad y únicamente superan las mujeres a los varones en habilidad gráfica y fantasía.

Son indecisas vocacionalmente, mucho más que sus compañeros, y como grupo no muestran ninguna preferencia académica y/o profesional.

En el campo de la personalidad, las alumnas detectadas con problemas en nuestro estudio, son ligeramente más numerosas que sus compañeros varones, 16% chicas y 13% de chicos. Y así como en ellos las tipologías y causas de estos problemas son muy variados, en las chicas parecen aglutinarse hacia sentimientos de inseguridad (desconfianza, confusión, culpabilidad, etc.)

Las familias consideran a estas chicas, frente a los chicos, más fácilmente “educables”, no se sienten inferiores a ellos por su alta capacidad, les plantean menos preguntas y se “conforman” con más facilidad.

Todos estos datos, nos muestran el perfil de unas chicas socialmente muy adaptadas, conformistas, preocupadas por su imagen y por su interacción con los demás, en las que desaparecen las muestras de un alto CI y, en las que se da un buen empleo de estrategias de aprendizaje, elementos que correlacionan con la capacidad intelectual y el rendimiento académico. Estos datos “casi incongruentes”, pueden ser difícilmente explicables, si no analizamos las influencias sociales sobre estas chicas.

Podemos preguntarnos también si lo expuesto constituye un hecho aislado o representa una realidad social. Una gran cantidad de pruebas empíricas recogidas desde la década de los setenta, demuestran el impacto psicosocial en las niñas superdotadas. Este impacto se expresa de muchas maneras, por medio de las elecciones que hacen los niños y las niñas en los juegos, la vestimenta y otros comportamientos, pero uno de los efectos más perniciosos ha sido la limitación de las elecciones vocacionales a través del estereotipo sexual. Cuando Barbara McClintock ganó el premio Nobel de Ciencias en 1983, fue solamente la quinta mujer en recibir este premio desde que se instauró. Según estadísticas recientes (Reis, 1999), el número de mujeres y miembros de minorías que seguían una carrera científica se ha incrementado en los últimos quince años. Entre 1972 y 1982, el número de mujeres científicas e ingenieras se ha incrementado en un 200%. Sin embargo de los casi dos millones de ingenieros americanos, sólo un 3,5% son mujeres, y de los 225.000 físicos, sólo un 12% son mujeres.

Los estudios que tiene que ver con la teoría de atribución - basados en el género - han revelado algunas distinciones que merece la pena señalar. En un estudio que comparó las atribuciones causales de las chicas superdotadas para el éxito y fracaso en matemáticas con las de los chicos superdotados, así como con chicas y chicos no superdotados (Cramer y Oshima, 1992), se compararon a los alumnos en tres niveles diferentes (los grados 3º, 4º y 9º) para evaluar las diferencias del desarrollo en sus atribuciones causales. Los autores determinaron que era necesaria la intervención para las niñas superdotadas con el fin de remediar las atribuciones causales de fracaso para las matemáticas en estos niveles escolares. Li y Adamson (1995) demostraron que a las niñas superdotadas se les atribuía mayor esfuerzo y estrategias para el éxito y fracaso en las asignaturas de matemáticas y ciencias que a los chicos. Las niñas superdotadas también mostraron mayor confianza e interés en lengua que los chicos.

Otros estudios en esta área sugieren que, en gran parte, las niñas todavía se enfrentan a un estereotipo negativo en la escuela y en el entorno familiar (Sadker y Sadker, 1994) y que las familias pueden influir tanto positiva como negativamente en las metas de logro en las mujeres jóvenes. Se afirma que muchas de las desigualdades que experimentan las niñas en la escuela, especialmente en las áreas de materiales curriculares, se debe a que se limitan las exposiciones y textos visuales a los objetivos de los

varones y los comportamientos de los profesores limitan la expresión de ideas de las niñas en la clase.

La necesidad de modelos de roles apropiados para las chicas a medida que éstas maduraban, fue la aportación de los trabajos de Spielhagen (1996); en un estudio en el que entrevistó a chicas de 9 a 26 años, averiguó que las estudiantes mayores eran más independientes que las más jóvenes, con respecto a las necesidades de refuerzo extrínseco y a la necesidad de modelos de roles.

Arnold (1993) comprobó que las adolescentes superdotadas en el instituto, tendían a tener menos expectativas para logros escolares o de carreras. Reis (1995) expuso un fenómeno similar con las mujeres superdotadas adultas. La prueba principal sugería que la tensión entre la carrera y la vida personal sigue ocasionando problemas a las chicas superdotadas en todos los estadios del desarrollo. Este es uno de los determinantes de la necesidad de investigación con respecto a las niñas superdotadas y el por qué se da su ocultamiento en la adolescencia.

Arnold, Noble y Subotnik (1996) presentaron un modelo para el desarrollo del talento en mujeres adultas donde se hacían patentes las diferencias de género derivadas de la cultura existente. Estas diferencias además se fusionan con: problemas de autoestima, problemas de marginación en entornos sociales y problemas con las demandas de determinadas familias y carreras.

Un interesante trabajo de Silverman (1993) apuntó una serie de temas que explican y coinciden con nuestro trabajo en la vital importancia del género en la escuela y en contextos familiares:

- Las niñas superdotadas tienen una mayor capacidad para la adaptación social que los niños superdotados, sin embargo, se puede convertir en una barrera para exponer sus capacidades. A la inversa, los chicos superdotados, tienen mucha dificultad en ocultar sus capacidades.
- Las niñas superdotadas tienden con la edad a mostrar disminuciones en los índices de capacidad. Silverman planteó como hipótesis que esta situación se debe tanto a la competitividad de los tests como al factor velocidad, aclarando que las chicas no rinden tan bien cuando esas condiciones están presentes.
- Las niñas superdotadas experimentan mayor dificultad en los estudios en los periodos claves de transición: Educación Infantil-Educación Primaria 3º/4º curso; 1º de Educación Secundaria. El último paso de transición es particularmente problemático porque se espera que las chicas muestren sus habilidades al completo, lo que requiere mayor esfuerzo en un momento en el que empiezan a perder confianza en sus capacidades. Como resultado, su autoestima general queda dañada negativamente.

Hemos visto investigaciones y trabajos que constatan algunos aspectos de la condición de la mujer con alta capacidad intelectual. Veamos ahora una serie de hechos

determinantes de estas condiciones que nos permitirán entender mejor la situación y establecer pautas para evitarlas o paliarlas.

• *El contexto educativo*

Las niñas superdotadas como el resto de las niñas aprenden en un contexto educativo, pero la mayor capacidad de observación y la mayor sensibilidad las hace más sensibles que sus compañeras al currículum oculto de la escolarización.

De una parte, y aunque recientemente se ha empezado a tomar conciencia de ello y se ha hecho mucha publicidad contra el sexismo en los materiales escolares, se sigue dando el hecho de que la autoría de los textos y los personajes seleccionados en Arte, Lengua y Literatura tiene muy poca representación femenina, y hay ausencia de modelos y personajes femeninos que imitar.

De otra, vemos que el proceso interactivo en las aulas favorece a los niños. La selección de tareas y materiales escolares en la programación de las clases se establece según los intereses de los niños. Los mismos profesores confiesan que cuando eligen una actividad o una lectura, piensan que sea apropiado para los chicos, ya que si es algo femenino, lo tacharán de “cursi” y lo tomarán a burla, con lo cual perderán el control de la clase. En cambio, este problema no se plantea en las niñas ya que no protestan y prestan igual atención a una “disertación sobre los sentimientos del color que, a una hazaña bélica”.

La interacción del profesor con los chicos en la clase también es mayor “es un poco más difícil mantener su atención... piensan” y dirigen más su atención a ellos. Los docentes encuentran normal que un chico exija más, pregunte más y ponga más en duda las cosas, mientras que si esto lo hace un niño lo califican de precoz, pero si lo hace una niña la juzgan “más impertinente”, agresiva o incluso poco femenina.

Un tercer aspecto es la estructura del conocimiento insertada en una corriente masculina. Nuestras escuelas están suscritas al ideal del conocimiento objetivo y abstracto. Generalmente, el profesor se considera el poseedor del conocimiento, que los estudiantes también pueden llegar a poseer por medio del esfuerzo y el trabajo. De esta manera el conocimiento y la mente, como el ámbito del trabajo intelectual están separados del cuerpo e instaurados en una relación de poder y autoridad entre el estudiante y el profesor. De gran importancia para las niñas y las mujeres es la separación entre el cuerpo y la mente y la esfera pública y la privada. Las niñas y mujeres ven que una gran parte de su experiencia es devaluada porque habitualmente, en algún momento de su vida, llevan a cabo actividades privadas y reproductivo/educativas totalmente desvalorizadas.

Hemos mostrado brevemente algunos aspectos de la marginación de las más dotadas en la escuela para concluir que los programas para niñas y mujeres superdotadas deben incluir elementos que fomenten la toma de conciencia de su situación, y los mismos programas, sea cual sea la modalidad que utilicemos- aceleración, enriquecimien-

to, agrupamiento, estudio independiente etc.- tiene que incluir intervenciones pedagógicas que ayuden a la emancipación, a la toma de conciencia y al pensamiento independiente.

• *Los estereotipos sociales y los mensajes contradictorios*

Comenzamos ilustrando con un ejemplo, como cualquier publicación que tomemos está impregnada de estereotipos sociales. Una conocida revista científica americana mostraba en su contraportada un anuncio que representaba a un hombre usando un telescopio de una determinada marca. Junto a él una mujer leía una revista de cine. La leyenda decía. “A él le gustan los planetas a ella las estrellas”. Las niñas brillantes están a menudo atrapadas en una contradicción entre talento y feminidad o entre feminidad e inteligencia (Pérez, Domínguez y Díaz, 1998). Ser mujer decidida, inquisitiva y ávida, puede contrastar con los buenos modales que la sociedad y la familia espera en una hija o en una madre. Está confusión acerca del comportamiento apropiado y los mensajes contradictorios recibidos de los educadores, son elementos debilitadores de la autoestima y determinantes de las conductas de “ocultamiento”. Ante el temor de no ser apreciadas, comprendidas y queridas, las adolescentes “deciden” ocultar su capacidad y centrarse en los roles que el grupo les demanda.

• *Mujer sin futuro*

Muchas jóvenes brillantes, no son conscientes de las realidades sociales y económicas que pueden esperarles a lo largo de la vida, y se debaten entre la idea de ser esposa y madre o profesional. En muchas ocasiones dan más importancia al primer aspecto que al segundo, y por consiguiente nunca se paran a planificar, con la misma precisión que lo hacen los varones, el futuro de su carrera profesional o las implicaciones económicas de sus elecciones. Los varones crecen dándose cuenta de que tiene que planificar su carrera profesional para toda su vida y, por consiguiente, hacen mejores elecciones y preparan objetivos más a largo plazo. Las mujeres, a menudo, no piensan sobre los problemas de un matrimonio, una carrera profesional, una familia etc, hasta el momento en que tienen que optar por una u otra alternativa.

• *Miedo al éxito*

Diferentes estudios (Horner 1972) han demostrado que algunas mujeres creen que si son demasiado competentes, serán rechazadas por sus compañeras y no serán deseables para el sexo opuesto. Este temor puede llevar a una pérdida de confianza en la capacidad propia que tienen efectos devastadores en la adolescencia y que puede tener influencia en el resto de la vida de una mujer.

• *El perfeccionismo*

Un rasgo de personalidad detectado en numerosos estudios en mujeres de alta capacidad intelectual es el “perfeccionismo”. Muchas jóvenes brillantes piensan que

tiene que ser perfectas en todo lo que hagan. Por ello invierten una considerable cantidad de energía en ser las mejores alumnas, las mejores deportistas, las más populares, las más delgadas y las más guapas. El perfeccionismo hace que no se fijen objetivos razonables para sí mismas lo que les lleva a generar un sentimiento de autoestima extremadamente bajo (Warschaw, 1985) y que les puede generar problemas como es el caso de la anorexia o atribuir su éxito o fracaso a factores distintos a sus propios esfuerzos, con lo que su imagen exterior de persona brillante la atribuyen a la suerte o a factores incidentales. Esta reacción al éxito no afecta a los hombres de la misma forma, los jóvenes brillantes atribuyen sus logros a sus propios esfuerzos con lo que mejoran sus rendimientos.

• *Orientaciones inadecuadas*

Al margen de la orientación vocacional, a la que después nos referiremos, debemos hablar de las orientaciones que se les proporciona, en general, a las adolescentes, para animarlas a seguir cursos avanzados, a presentarse a concursos etc.. Si como dice Gilligan (1982) los sistemas de valores de las mujeres son diferentes y organizan su vida en términos de relaciones interpersonales y de responsabilidad hacia los otros, la denominada “ética del cuidado”, hará que les sea difícil, sino imposible poner sus propias necesidades por delante de las necesidades de aquellas personas que se preocupan. La voz diferente, de la que habla Gilligan debería tenerse en cuenta por cualquiera que haga un trabajo de orientación en mujeres brillantes.

De otra parte, estos factores unidos a otros sociales, especialmente significativos en clases medias o bajas, harán que muchas jóvenes brillantes renuncien a competir para convertirse en científicas, escritoras o artistas, sencillamente porque creerán que eso nunca estará a su alcance.

• *Falta de modelos femeninos en los campos científicos y técnicos*

Distintos trabajos han corroborado (Highman y Navarre, 1984) que las chicas superdotadas no suelen elegir una carrera que no conocen, o con la que no logran identificarse, y Astin y otros (1976) comprobaron que aunque muchas mujeres jóvenes son atraídas hacia una profesión, ellas terminan interesándose en roles de su sexo. Es un hecho social, ya comentado que existen muchas menos mujeres en puestos de liderazgo que hombres; cualquier publicación cultural lo corrobora, con lo que el problema de los roles y los modelos es claro.

Fox y otros (1974, 1985) analizaron en una muestra de jóvenes superdotados algunos de estos aspectos y, concluyeron que aunque las carreras de derecho y medicina eran preferidas por las chicas, conocían dos veces más modelos de roles masculinos que femeninos. Las carreras en las que conocían más modelos femeninos que masculinos eran las de intereses sociales o artísticos. Se preguntó a las chicas si la falta de modelos llevaba a menos mujeres a las ciencias que a las letras; el 40% pensó que efectivamente

éste era el problema; el 44% creía que era un problema menor, y sólo el 17% no lo percibió como problema.

Ante esta situación vocacional de la que podríamos añadir otros numerosos ejemplos **¿cuáles serían las líneas de intervención para paliar estos problemas?**

La capacidad de cada chica por separado para seguir de cerca su propio aprendizaje, es decir, para ser estudiante autónomo, parece ser la clave, en gran parte, de la investigación sobre el apoyo a superdotadas. Si podemos variar el patrón de motivación de las niñas superdotadas, así como su percepción (en ocasiones equivocada) de sus propias capacidades, podremos progresar ayudando a las chicas a desarrollar su potencial en los niveles apropiados.

Al planear intervenciones, es importante ver el problema de las niñas superdotadas como complejo y considerar el uso de intervenciones múltiples.

La primera necesidad de intervención estaría relacionada con un reconocimiento tardío del problema, así como la utilización de métodos ligeros. Este modelo *demasiado poco, demasiado tarde* aplicado a las niñas superdotadas, debería ser sustituido, empezando a trabajar en el nivel primario. Modificar las percepciones internas de uno mismo es un proceso a largo plazo, por eso lo mejor es empezar pronto e integrarlo en el proceso educacional en curso dentro de los dominios claves de aprendizaje. Diferentes autores han sugerido (Silverman, 1986, 1993; Pérez, 1995, 1998) los siguientes enfoques generales para padres y profesores en la educación de las jóvenes superdotadas:

- identificarlas como superdotadas en edades tempranas,
- buscar a las compañeras superdotadas para identificarse ,
- que la madre reconozca su superdotación,
- no fomentar el uso del lenguaje sexista o tomarles el pelo en casa por estos motivos,
- asignar tareas a los hermanos sobre una base no sexista,
- darles un trato equitativo, no según los estereotipos de rol de sexo tradicionales que ven fuera de casa.
- seguir los programas de TV. que muestran estereotipos y hablar de ellos
- permitir que las hijas disfruten de tiempo para actividades en igualdad con cualquier varón (el tiempo “libre” de las chicas no tiene por qué ser ocupado especialmente en tareas domésticas)
- ayudarle y apoyar con entusiasmo cualquier tarea que proponga o descubra
- animarle a que desarrolle relaciones o conozca modelos de mujeres profesionales con buena percepción de sí mismas y de su trabajo
- desarrollar su capacidad crítica y de toma de decisiones

- involucrar a las hijas en los planes y decisiones familiares
- intentar comprender sus gustos y aficiones y evitar inmiscuirse demasiado en sus actividades evitando la sobreprotección (no es cierto que “...una chica es distinto”)

En el entorno escolar, tener en cuenta iniciativas tales como:

- que participen el mismo número de niñas que de niños en actividades de “riesgo intelectual” (concursos, dirección de grupos de trabajo, etc.)
- que participen en igualdad de condiciones en informaciones sobre estudios técnicos, charlas y entrevistas
- que el material de información vocacional no tenga carácter sexista
- impedir que adquieran sentimientos de rechazo e inferioridad hacia las matemáticas y las ciencias
- mantener altas sus expectativas
- introducir modelos femeninos con profesiones no estereotipadas
- fomentar su independencia y su liderazgo.

Otra estrategia positiva para las chicas superdotadas consiste en proporcionar sesiones de asesoramiento en grupos pequeños e individualmente. El asesoramiento en grupos podría proporcionar un fuerte sentido de la identidad del grupo entre las chicas, que supondría una mayor interconexión durante los años adolescentes. Silverman (1986, 1993), ha recomendado el uso de grupos de apoyo para las mujeres superdotadas, donde se podrán incluir los siguientes temas de debate:

- tratar con intereses y deseos múltiples
- analizar una profesión predominantemente masculina
- decidir el casarse o no, decidir si tener o no niños
- determinar como combinar la carrera y la familia
- mantener la fuerza del “yo” cuando nuestros deseos son censurados por la familia o amigos
- apoyar los logros
- comprender el impacto de mantener su propio nombre o tomar el del marido al establecer la identidad profesional
- reconocer y valorar la multipotencialidad de la superdotación
- desarrollar un fuerte sistema de apoyo por parte de la hermana mayor hacia la pequeña superdotada

— luchar contra la dependencia y conformidad, aprender que una puede tener éxito sin riesgo de perder la feminidad

— aprender técnicas de seguridad en sí mismo y aprender a valorar el propio ciclo de trabajo y juzgar los logros propios, según los standards internos que tienen en cuenta las diversas demandas de las vidas multifacéticas.

El usar mujeres exitosas como modelos de rol adulto es otra estrategia que merece la pena poner en práctica. Además de los modelos de roles adultos, se puede contratar a estas chicas mayores superdotadas para que trabajen con chicas superdotadas más jóvenes en las configuraciones de modelos y programas. Las chicas del instituto superdotadas pueden ser modelos estupendos para el grupo de niñas superdotadas en la pubertad, sobre todo en temas o problemas de autopercepción y socialización.

Indagar acerca de lo que más ha contribuido a su satisfacción en la vida de las mujeres superdotadas puede ser una herramienta muy útil al explorar estos temas. Las investigaciones de 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 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 chicas superdotadas deben comprender el impacto a largo plazo y la importancia de encontrar una carrera adecuada.

Existen pruebas de que los programas sólo de mujeres, especialmente en la adolescencia pueden tener un efecto positivo en las actitudes de las niñas superdotadas hacia ellas mismas y su capacidad de liderazgo para el futuro. Esta estrategia es especialmente importante cuando se implanta antes de la pubertad para que así las niñas aprendan las fuerzas que poseen.

Enfatizar la naturaleza y la extensión de la contribución de las mujeres es también importante, particularmente en los temas dominados por los varones. El hecho de que las chicas lean bibliografías de mujeres famosas cuyas vidas reflejen logros iguales para ambos sexos (temas de género de manera equilibrada) puede resultar beneficioso para que éstas puedan progresar en las clases, pudiendo incrementar la posibilidad de desarrollar una auto-imagen positiva.

Pero no podremos hacer cambios efectivos en la auto-percepción de las chicas superdotadas y en el desarrollo de su autoestima y confianza si no implicamos a sus familias. Esta necesidad de colaborar con las familias puede concretarse básicamente en dos tipos: necesidad de información y necesidad de estrategias. Los padres necesitan saber cómo son los mensajes sexistas subliminales y cómo éstos pueden afectar a las hijas superdotadas. Los padres también necesitan saber qué tienen que hacer para luchar contra el prejuicio y el estereotipo, especialmente dentro del hogar.

Hemos visto hasta aquí características, estudios y situaciones que afectan a la adolescente superdotada, queremos aquí hacer ahora una pequeña revisión de como es

la evolución de la niña, la joven y la mujer superdotada desde el punto de vista evolutivo y desde el ángulo del cambio social de los últimos años que queda definido en la metáfora del paso de *“aurea mediocritas al síndrome de la abeja reina”*.

Las niñas más dotadas intelectualmente, al igual que los niños más dotados, y tal como demostró Terman (1925), son generalmente más altas, fuertes y sanas que sus compañeras. También están mejor adaptadas y poseen un mayor “conocimiento social” y empatía. Los intereses de estas niñas se parecen más a los de los chicos de igual capacidad que a los de las niñas de su edad. Disfrutaban jugando al aire libre, con los deportes, las aventuras y la exploración, más que otras niñas. A pesar de ello conservan algunas aficiones femeninas como las muñecas o las revistas infantiles. Las niñas con alta capacidad tienden a tener fantasías profesionales más claras e intensas. Sueñan con ser astronautas, bomberos, o líderes (Kerr, 2002). Tienen habitualmente buenos resultados académicos a lo largo de toda la Enseñanza Primaria. En resumen, estas niñas son activas, con buenos resultados, grandes aspiraciones y vivas fantasías profesionales.

Hemos podido comprobar, en nuestro propio estudio, que este retrato en la adolescencia cambia. Las expectativas más bajas que tiene la sociedad respecto a las mujeres dotadas se afianzan (Reis, 1987). Hacia los 14 años se produce un cambio abrupto en las niñas superdotadas, pasando de un deseo de autoestima y éxito a un deseo de pertenencia y amor. Esto refleja un cambio en las circunstancias sociales. En la infancia las niñas son recompensadas por su éxito intelectual, en la adolescencia por su éxito social y su conformismo. Aparece un interés decreciente por rendimientos brillantes, por aspiraciones profesionales y por inscribirse en actividades extracurriculares de enriquecimiento. En ocasiones mantienen unas notas altas iguales o superiores a sus compañeros dotados, pero en muchas otras el currículum de secundaria, “choca” con sus aspiraciones e intereses sociales y esto hace declinar su rendimiento.

Además, empiezan a aparecer puntuaciones inferiores en los tests de aptitudes; un estudio de Kerr y Colángelo (1988), revela que más del doble de hombres que de mujeres tienen un percentil 99 en el test SAT (tests universitario americano). El número de mujeres que tienen un resultado en el percentil 95 es sólo dos tercios del de los hombres. El resultado de estos test influye probablemente en una tasa de admisión más baja de adolescentes superdotadas en programas específicos y universidades prestigiosas.

Los datos de nuestra investigación, así como los de otras aquí expuestos, demuestran claramente que las adolescentes necesitan intervenciones que mantengan altas sus aspiraciones, y que las ayuden a identificar y superar las barreras para la realización de su potencial.

Aquellas jóvenes que llegan a la universidad con éxito, suelen mantener también sus expectativas profesionales, y aunque el cambio en la última década ha sido espectacular en nuestro país, los hombres siguen superando ampliamente a las mujeres en ingenierías y ciencias físicas, hay aproximadamente el mismo número de mujeres que hom-

bres en medicina y derecho, y es muy superior el número de mujeres en otras ramas como la educación o la psicología. Estas jóvenes de hoy comprenden que no tienen que elegir entre carrera profesional y familia, pero no están seguras de cómo hacer planes para ambas. No es sencilla la opción de comprometerse con una profesión que puede requerir continuos desplazamientos y un horario difícil. Esto hace que muchas cambien de rama científica o abandonen oportunidades que un hombre no dejaría.

También hay estudios (Bernard, 1976) que demuestran que además de los problemas del rol sexual, la mujer universitaria se encuentra con una situación de discriminación. Se ha comprobado de manera convincente cómo los profesores universitarios interactúan más y tratan de forma diferente a los hombres, preguntándoles más en clase y concediéndoles más puestos de ayudante, mientras que a las chicas el trato diferencial las lleva a utilizarlas como auxiliares o mecanógrafas.

Cuando las mujeres logran (tras largos años maratonianos) superar todos estos retos y llegan a ser profesionales y madres de familia, abandonando la idea de la “dorada mediocridad” se cierne sobre ellas un riesgo psicológico grave denominado “el síndrome de la abeja reina”. El perfeccionismo que en muchas de estas mujeres dotadas intelectualmente se da, como hemos visto, les lleva a querer convertirse en una mujer que es capaz de tener éxito en su trabajo como un hombre, mientras que mantiene simultáneamente su feminidad y su éxito como madre y esposa. No es suficiente que intenten ser excelentes en su trabajo; su perfeccionismo las lleva a luchar por un cuerpo como Claudia Schiffer, una casa que podría estar en la primera página del “Hola” y a tener unos hijos educados y “perfectos”. Se agotan a sí mismas intentando hacerlo todo bien, a menudo con una ayuda mínima de sus maridos, y sin embargo aún se sienten atormentadas por la culpabilidad de no dar suficiente tiempo al cuidado de su familia, de su casa y de su carrera.

¿Qué pretendemos de la mujer superdotada?. La respuesta está en la educación y la sociedad que nos rodea, de una parte habrá que, conocerlas y permitirles mostrarse como son los “burkas sociales”, en ocasiones tan dolorosos como los físicos. De otra, enseñar a las jóvenes superdotadas a no ser “abejas reinas”, en su lugar, haríamos mejor en enseñarlas que es imposible ser perfectas en todo lo que hacen, y que puede que no sean capaces de hacerlo todo bien, no por falta de capacidad, que eso mermaría su autoestima, sino por falta de tiempo físico, y que si es necesario habrá que hacer elecciones personales y profesionales. También añadimos la urgente necesidad de hacer a los hombres asumir la completa igualdad en la relación de pareja, esto liberaría a la mujer de muchas responsabilidades y les daría la misma clase de oportunidades que tienen los hombres. Nuestras “abejas reinas” pasarían a ser mujeres competentes y felices.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNOLD, K (1993). Academically talented women in the 1980's: The Illinois Valedictorian Project. En K. Hulbert y D. Schuster (Eds.). *Womens lives through time: Educated American women of the twenty century*. San Francisco. Jossey-Bass.
- ARNOLD, K.; NOBLE, K. y SUBOTNIK, R. (Eds.). (1996). *Remarkable women: Perspectives on female talent development*. Cresskill. N.J. Hapton Press.
- ASTIN, H.S.; HARWAY, M. y McNAMARA, P. (1976): *Sex Discrimination in Education: Access to Post Secondary Education*. National Center for Education Statistics, Department of Health, Education and Welfare, febrero, p. 284.
- BERNARD, J. A. (1991). *Estrategias de enseñanza aprendizaje en la Universidad*. Zaragoza. ICE.
- BOWMAN, M. (1983). Why we burn: sexism exorcised. *Humanist*. 43,28-29.
- BENBOW, C. y LUBINSKI, D. (1992). *Gender differences among intellectually gifted adolescent. Implications for the math/science pipeline*. Anual Convention APA. S. Diego.
- CASANOVA, U. (1998). La construcción social de la variable sexo y los estilos de aprendizaje. Curso sobre Estilos de Aprendizaje. Universidad de Murcia. 10-13 de Marzo.
- CRAMER, J. y OSHIMA, T.C. (1992). Do gifted females attribute their math performance differently than other students? *Journal for the Education of the Gifted*, 16 (1), 18-35.
- ECCLES, J.S. (1985): "Why doesn't Jane run?. Sex differences in educational and occupational patterns". In F.D. Horowitz & M. O'Brien (eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 251-295). Washington, DC: American Psychological Association.
- EPSTEIN, C. (1988). *Deceptive distincion: sex, Gender, and the Social Order*. New York. Yale University.
- FOX, L.H. y DENHAM, S.A. (1974): Values and career interests of mathematically and scientifically precocious youth. En *Mathematical Talent: Discovery, Description, and Development* (eds. J.C. Stanley, D.P. Keating y L.H. Fox), The Johns Hopkins University Press, Baltimore, pp. 140-175.
- FOX, L.H. y ZIMMERMAN, W. (1985): Las mujeres superdotadas. En Freeman, J. (Ed.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid. Santillana.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge. Harvard University.

- HORNER, M.S. (1972). Toward an understanding of achievement related conflicts in woman. *Journal of Social Issues*.28,157-175
- HIGHAM, S.J. & NAVARRE, J. (1984): "Gifted Adolescent females require differential treatment". *Journal for the Education of the Gifted*, 8 (1), 43-58.
- HOLLINGWORTH, L. (1914). Variability as related to sex differences in achievement: A critique. *The American Journal of Sociology*, 19, 510-530.
- HOLLINWORTH, L. (1926). *Gifted Children. Their nature and nurture*. New York. MacMillan.
- JUAN de, J. (Ed.) (1994). *Diccionario de mujeres célebres*. Madrid: Espasa-Calpe.
- KERR, B. (2000). Guiding Gifted Girls and Young Women. En Kéller, y otros. *International Handbook of Giftedness and Talent*. N. York. Pergamon Press.
- KERR, B Y COLÁNGELO, N. (1988). The collage plans of academically talented students. *Journal of Counseling and Development*. 67, 42-48.
- LI, A.K.F. y ADAMSON, G. (1995). Motivational patterns related to gifted students' learning of mathematics, science, and English: An examination of gender differences. *Journal for the Education of the Gifted*, 18 (3), 284-297.
- MACOBY, E.E. y JACKLIN, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA. Stanford University Press.
- PÉREZ, L. (1995). El asesoramiento y la orientación vocacional de los superdotados. En. F. Rivas (Ed.) *Manual de Asesoramiento y Orientación vocacional*. Madrid. Síntesis.
- PÉREZ, L. (1998): Nuevas perspectivas en el concepto, identificación e intervención educativa en alumnos de alta capacidad intelectual. En A. Sipan (Coord.) *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Ed. Mira. Zaragoza
- PÉREZ, L. y DOMÍNGUEZ, P. (1998). Diferencias de aprendizaje rendimiento en función de la variable sexo. En *Intervención Psicológica en la adolescencia*. Pamplona VIII Congreso INFAD.
- PÉREZ, L. y DOMÍNGUEZ, P. (2002). Superdotación y Adolescencia. Madrid. Comunidad de Madrid
- PÉREZ, L.; DOMÍNGUEZ, P. y DÍAZ, O. (1998): *La educación de los más capaces: guía para educadores*. Madrid, MEC.
- REIS, S. (1995). Talent ignored, talent diverted: The cultural context underlying giftedness in females. *Gifted Child Quarterly*, 39 (3), 162-170.
- 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.

- RODRIGUEZ, R (2001). Mujeres y sobredotación: una visión histórica. I Seminario Internacional “*Situación de las mujeres superdotadas en la sociedad*”. Actas. Madrid. 7-10 de mayo.
- 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. (1988). *Different worlds at the extremes*. Colorado: Gifted Development Center.
- 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.
- TERMAN, L.M. (Ed.) (1925): “Mental and physical traits of a thousand gifted children”. *Genetic Studies of Genius*, vol. 1, Stanford University Press, Stanford.