

FACTORES EXTRÍNSECOS QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO DEFICITARIO DE LAS MUJERES

Dra. Rosa Isabel Rodríguez Rodríguez
Universitat de les Illes Balears

“Sólo en este siglo nos hemos dado cuenta que las capacidades de las mujeres son iguales a las de los hombres” (Hollingworth, 1914)

Durante muchos años, la mayoría de las personas relacionadas con la educación de los estudiantes superdotados se centraron en la corriente principal de niños y jóvenes: aquellos que tienen altos niveles de logros, están altamente motivados, provienen de familias que valoran la educación y que pertenecen a grupos étnicos y culturales que comparten los valores de la mayoría de los maestros y administradores de las escuelas. Hablando de forma relativa, estos estudiantes superdotados son fáciles de identificar porque sus puntuaciones en las pruebas estandarizadas son altas, rinden bien en las clases, son bien aceptados por sus pares, sus padres sostienen los programas establecidos para ellos y tienen éxito en esos programas.

Sin embargo, sabemos que es un error considerar a los superdotados como pertenecientes a un solo tipo de personas, *no forman un grupo homogéneo*, sino que entre ellos existen diferencias significativas. Los talentos están distribuidos en muchos campos de la actividad humana y también entre muchos sujetos.

Las poblaciones especiales de superdotados son aquellos alumnos que difieren en alguna forma de esta corriente principal de niños a la que hemos aludido. Por lo general, tienen alguna clase de desventaja o barrera que sortear antes de desarrollar su potencial. A menudo, las *niñas* son incluidas entre las poblaciones especiales a causa de los problemas particulares (estereotipos, rol sexual, etc.) que encaran y que hacen que el trabajo con ellas resulte especialmente importante.

Las mujeres superdotadas

La pertenencia a uno u otro sexo parece admitirse a menudo como uno de los principales factores que determina los niveles de actuación con los sujetos superdotados:

“Pretender que las mujeres y las niñas superdotadas no son diferentes de los hombres y los niños superdotados, es disminuir la estima por las cualidades de ambos sexos” (Fox y Zimmerman, 1988, pág. 266).

Lo que aquí nos planteamos son los motivos que inciden hasta lograr que los niveles de actuación y rendimiento sean significativamente inferiores en las mujeres respecto a los hombres. Por ejemplo, ¿qué implicaciones podemos sacar de las disparidades siguientes?:

- Al reexaminar con el test de Terman a niños de edades entre 11 y 17 años, éstos bajaron una media de tres puntos mientras que las niñas bajaron una media de trece puntos.
- Después de que estudiantes del último curso de educación superior acabaran dos años de Universidad, el 22% de los chicos pensaban que eran más inteligentes que sus compañeros y sólo el 4% de las chicas lo pensaba.
- En el S.A.T. las chicas puntuaron unos 60 puntos por debajo de los chicos. Incluso en la parte verbal (SAT-V) puntuaron 10 puntos por debajo.
- En estudiantes con edades comprendidas entre 12 y 15 años, un 65% de las niñas superdotadas esconden sus habilidades, mientras que sólo el 15% de los chicos camuflan su competencia.
- Mientras los chicos tienden a reclamar que se merecen sus buenas notas, las chicas lo suelen atribuir con más frecuencia a su buena suerte.
- Estudios en cada nivel, desde Preescolar hasta Bachillerato, muestran que se espera que las chicas sean menos confiadas en sí mismas e independientes que los chicos (Keegan, 1989).

Los estudios ponen de manifiesto que las niñas parecen igualar o superar a los niños durante la Educación Primaria, especialmente en destrezas verbales que implican usualmente una preparación más adelantada para ir al colegio y, a la inversa, hay más niños que niñas con problemas de lectura o discapacidades para el aprendizaje.

En ocasiones, dicha ventaja de las chicas sobre los chicos también se observa durante la etapa de Secundaria, donde su desarrollo madurativo parece ser más rápido; sin embargo, la gran mayoría de ellas, en el momento en que llegan a la adolescencia, coincidiendo con el final de los estudios básicos o el inicio de la universidad, deja de sostener la competición en pie de igualdad con los chicos, al menos en

ciertos campos, desapareciendo, por ejemplo, las ventajas verbales que parecían tener. Su competitividad disminuye todavía más cuando se trata de materias ligadas a las profesiones más tradicionalmente reservadas a los hombres. De hecho, la mayor diferencia cognitiva entre varones y mujeres está en el área de la aptitud matemática, cuando, hacia los doce años, los chicos obtienen mejores resultados que las chicas en los tests de razonamiento matemático¹ y de razonamiento espacial y mecánico. Si a eso añadimos la proporción relativamente escasa de mujeres que han destacado en la historia de la literatura, las ciencias o las artes, ya tenemos razones suficientes para hacernos algunas preguntas.

Los factores culturales reservan para el varón determinadas profesiones y comportamientos y a las mujeres, especialmente a partir de la pubertad, les da mala imagen entre los compañeros el ser calificadas de “empollonas”, término que frecuentemente va reñido con la imagen de “feminidad”. Las posibilidades de que muchas de las niñas superdotadas que habían logrado sobrevivir a los problemas educativos sucumban en la etapa de la adolescencia es, por tanto, bastante alta.

Factores determinantes en el desarrollo de las mujeres superdotadas

Probablemente los factores que influyen en el desarrollo de las chicas superdotadas pueden clasificarse en dos grandes conjuntos:

1. Los factores de índole personal o *intrínseco*, como por ejemplo las capacidades intelectuales específicas; las aptitudes, rendimientos; las motivación e intereses particulares; el desarrollo creativo, etc.
2. Los factores relacionados con el ambiente y el entorno, es decir, aquellos de tipo más *extrínseco* entre los que se encuentran: la sociedad y los modelos sexuales que transmite; la familia y la relación con los padres; el modelo educativo que reciben en la escuela; la influencia de los amigos y del grupo de edad, etc.

Las teorías explicativas de carácter biologicista que han intentado dejar constancia de las supuestas diferencias con relación a causas de tipo hormonal, genético o de laterización cerebral, han contado con un gran apoyo hasta hace apenas algunos años. Sin embargo, investigaciones recientes han puesto de manifiesto la inconsistencia de la mayoría de los resultados de estos trabajos.

¹ Independientemente de que los hombres sean más capaces en matemáticas de un modo inherente o no, ellos parecen tener un interés mayor en esta materia que las chicas en los niveles de enseñanza media y universitaria (Fox y Zimmerman, 1988).

La investigación sobre las relaciones entre el procesamiento cognitivo de información y el funcionamiento del cerebro con los correlatos hormonales o biológicos, no es lo suficientemente sofisticada para responder a las preguntas sobre la importancia relativa del sexo en cualquier forma específica de sobredotación. Incluso los estudios de investigación que plantean las hipótesis de un factor hereditario unido al sexo para la aptitud matemática o espacial, o una especialización lateral diferenciada del cerebro para hombres y mujeres, son muy poco consistentes.

Ante las dificultades para determinar la parte de la herencia en el desarrollo cognoscitivo general, la casi totalidad de las investigaciones actuales atribuyen las diferencias intersexuales a las diferencias de personalidad y a la influencia cultural y sus repercusiones sobre el desarrollo intelectual.

De este modo, el modelo explicativo más razonable de las diferencias debidas al sexo en actitudes y logros parece ser el referido a los factores extrínsecos entre los que podríamos destacar: las presiones de socialización de los padres, profesores, compañeros, medios de comunicación, etc., que influyen en la opinión de niños y niñas sobre los intereses y conductas que son apropiados a su rol sexual y que influyen, a su vez, en sus expectativas y logros.

Los factores extrínsecos

La visión androcéntrica de la sociedad

La visión androcéntrica del mundo no es la que poseen los hombres, sino la que posee la inmensa mayoría de los seres humanos, hombres y mujeres, educados en esta visión. El androcentrismo supone, desde el punto de vista social, un cúmulo de discriminaciones y de injusticias hacia las mujeres, que frecuentemente las toleran porque también ellas participan de esta visión y de todos sus tópicos.

Si se observa detalladamente el desarrollo de chicas y chicos se puede comprobar como las pautas de crianza son diferentes ya desde los primeros momentos de la vida. A lo largo del desarrollo la familia va a proteger más a las niñas, vigilándolas y limitándolas, mientras que suele ser más permisiva con los chicos. A los tres años la gran mayoría de las criaturas distinguen no sólo el sexo al que pertenecen sino también algunos aspectos sobre el papel cultural asociado al mismo.

Los estereotipos culturales referentes al rol del hombre y de la mujer en la sociedad occidental contribuyen en gran manera a mantener estatutos diferenciados para cada uno de los dos sexos, de manera que ser mujer significa curiosa e implícitamente ser, en el campo intelectual, inferior al cónyuge. Las niñas, igual que los niños, están impregnadas desde la primera infancia por esta mentalidad, hasta el

punto de que a partir de la adolescencia una parte de ellas se autocensura cada vez que realiza o puede realizar actuaciones brillantes. En este mismo sentido, muchos trabajos citan porcentajes preocupantes de alumnos dotados que explotan solamente una parte de su potencial a fin de evitar quedar marginados del círculo de sus compañeros de clase, hasta el extremo de que la escuela, ámbito que produce el conflicto entre el éxito y la camaradería, se convierte en un verdadero castigo (Coriat, 1990). Este fenómeno es particularmente notable en las niñas adolescentes y es conocido con el nombre de "*miedo al éxito*".

También parece posible que el conflicto entre los rasgos masculinos y femeninos sea resuelto menos fácilmente por las mujeres superdotadas que por los varones, conduciéndolas a niveles más bajos de confianza en sí mismas. De esta manera, quizá es la orientación del rol sexual y no el sexo *per se* lo que afecta a la motivación para el logro, a la autoconfianza, etc. Para Garrison (1989), algunas de las influencias adversas del entorno incluirían aspectos como:

- Expectativas conflictivas sobre su propio papel.
- Ideas estereotipadas sobre su rol sexual.
- Pocas amistades de capacidad similar.
- Falta de modelos femeninos con éxito.
- Falta de oportunidades de dirección y de mando.
- Bajo apoyo familiar para tener éxito en su elección profesional, etc.

García Colmenares (1994) sintetiza en tres dilemas algunos de los principales obstáculos y barreras con los que "chocan" las niñas superdotadas:

1. Talento *versus* feminidad

Las niñas con altas capacidades van a recibir, desde edades tempranas, por parte de la familia y la escuela mensajes negativos en relación con su realización académica. La inteligencia, que era valorada durante la escolaridad primaria, puede considerarse como poco femenina a partir de la secundaria.

" (...) uno de los mitos es que la mujer puede ser, o bien competente o inteligente, o bien maternal, pero no ambas cosas a la vez. Parece como si cuanto más inteligente fuera una mujer, menos humanidad y ternura poseyera..." (Paula J. Caplan "Some Topics & Quotes on Women and Talent").

2. Éxito académico *versus* adaptación social

Las mujeres superdotadas van a plantearse constantemente dilemas a la hora de decidir entre seguir cursos de aceleración o enriquecimiento y la pérdida de las relaciones sociales (amistades, familia) de manera más dramática que sus compañeros.

3. Elección profesional estereotipada *versus* no estereotipada

Las adolescentes superdotadas suelen elegir fundamentalmente Humanidades en lugar de Ciencias o Matemáticas, influidas por los sesgos y estereotipos que consideran las ciencias más propias de varones.

La escuela como reproductora de los estereotipos sexuales

La niña superdotada puede recibir menos atención en la clase porque los profesores tienden a hablar más, preguntar más y generar más relación con los chicos. Por ejemplo, en un estudio de Gallagher y Aschner (1967), se encontró que más chicos superdotados que chicas tomaban parte en discusiones controvertidas en la clase; del mismo modo, los chicos superdotados eran ocho veces más que las chicas superdotadas a la hora de desafiar las ideas de los profesores y de los compañeros. De hecho, algunos profesores alientan y recompensan más la conducta independiente en los chicos que en las chicas.

La planificación educativa de las niñas superdotadas debería empezar, puesto que su desarrollo es con frecuencia más adelantado que el de los chicos, con la admisión temprana en las escuelas infantiles o en Primaria (Fox y Zimmerman, 1988). Más adelante es posible que la situación cambie, lo cual ha hecho que muchos autores apoyen la idea del crecimiento positivo y del mayor desarrollo que ocurre entre la niñas y entre las mujeres en un entorno sólo femenino. Es decir, si una niña muy capacitada tiene la habilidad de ser ignorada en el colegio o encontrarse perdida en la escuela, ¿significa que cada niña superdotada debería ser enviada a un colegio de un sólo sexo? Esto es al menos lo que opinan algunos investigadores como Tidball (1980) quién llegó a la conclusión de que las universidades femeninas altamente selectivas lograban más del doble de mujeres con éxito que las instituciones con coeducación altamente selectivas. Sin embargo, para otros autores como Garrison (1989), esto no es práctico ni tampoco necesario, si los padres y los profesores son conscientes del desequilibrio social que existe y actúan para asegurar que las superdotadas tengan un acceso igualitario a los recursos y sean motivadas para valerse de ellos. De cualquier modo, una solución intermedia podía pasar por hacer esfuerzos para integrar un número suficiente de chicas superdotadas en una misma clase.

Por otra parte, muchas chicas dotadas son sutilmente orientadas hacia carreras femeninas. Hay que tener presente que el apoyo por parte de los profesores y de los orientadores es vital para las niñas superdotadas, para facilitar el desarrollo de su superdotación, de su competencia, independencia y confianza en sí mismas (por ejemplo, las mujeres superdotadas matemáticamente, con frecuencia consideran el estímulo de un profesor como factor principal en su propósito de estudiar Matemáticas). De este manera, aunque la mayoría de los orientadores puedan no

desanimar directamente a las chicas a seguir intereses vocacionales no tradicionales, pueden desanimarlas de manera indirecta, por ejemplo, al poner más énfasis en los posibles conflictos sociales que les supondrían, etc.

Sin estímulo y sin apoyo firme del sistema, es probable que la mayoría de las niñas opten por seguir opciones profesionales tradicionales:

“¿Cuántas niñas superdotadas se convencen a sí mismas de que no deben mostrar sus capacidades porque temen llegar a ser o “inadaptadas sociales” o “talentos cerebrales académicos”, lo cual pondría en riesgo sus relaciones sociales, especialmente con el sexo opuesto?” (Fox y Zimmerman, 1988, pág. 265).

Las clases de aceleración suelen ser poco aceptadas por las chicas puesto que les supone una desvinculación de sus redes sociales. En este sentido, se plantea la necesidad de desarrollar cursos de enriquecimiento más que de aceleración o asignación a clases diferentes. Esos cursos tendrían que tener un número elevado de chicas y, en algunos casos, sería aconsejable que solamente asistieran ellas. Los cursos de aceleración podrían ser utilizados siempre que no rompiesen de forma dramática las redes sociales de las chicas.

La adaptabilidad social de las niñas se percibe como un defecto en cuanto interfiere en su motivación para destacar. Como la mujer intelectualmente superdotada tiene menos modelos de roles femeninos con los que poder identificarse, sus miedos referidos a ser una “pionera” se intensifican.

En cuanto a los programas educativos para superdotados, Fox y Zimmerman (1988) afirman que a la hora de planificarlos y evaluarlos deberíamos hacernos las siguientes preguntas:

- ¿Es parecido el número de niños y niñas que son identificados como superdotados? Si no es así, ¿por qué?
- ¿Tienen el mismo éxito los niños que las niñas que participan en un programa educativo para superdotados? Si no, ¿por qué?
- ¿Se han hecho esfuerzos para utilizar en el programa un material instructivo y un lenguaje no sexista? Si no, ¿por qué?
- ¿Se estimula en el mismo grado a las niñas que a los niños para participar en actividades que tienen riesgo intelectual? Si no, ¿por qué?
- ¿Son aproximadamente iguales los niveles de aspiración y confianza de los niños y de las niñas? Si ello no ocurre así, ¿por qué?

Se trata en definitiva de actuar en dos frentes, en el primero de ellos intentado identificar a las niñas superdotadas, impidiendo que “desaparezcan” o se “camuflen”; y en el segundo, una vez identificadas las niñas, procurar que consigan una

educación adecuada a sus capacidades y posibilidades educativas. Considerando las alternativas educativas existentes en nuestro país, habría que procurar su participación en clases de enriquecimiento donde a la vez que se desarrollan aspectos de índole cognitiva e intelectual, se trabajen otros de tipo socioemocional que favorezcan su autoestima y les ayuden en la construcción de un autoconcepto positivo, al tiempo que se intenta la superación de los sesgos y estereotipos sexistas, la modificación del estilo atribucional, etc.

Para conseguir todos estos objetivos se necesitará tanto del apoyo y comprensión de las familias, como de unos maestros que estén preparados para trabajar positivamente con ellas, empezando por una formación inicial y permanente donde se contemple la situación y problemática de las niñas y los niños superdotados, del mismo modo que se ha hecho respecto al tema de la integración.

La escuela debe esforzarse por tener un papel neutro con relación a la discriminación de la mujer. Si bien no es, ni mucho menos, la única responsable de la transmisión de modelos segregacionistas, sí que tal vez debería ser la más preparada para hacerles frente.

La institución escolar, a través de diferentes mecanismos como el currículum oculto, la discriminación a través del uso de un lenguaje no coeducado o el aprendizaje a través de libros de texto y materiales didácticos donde hombres y mujeres aparecen ejerciendo los "roles tradicionales de su sexo", no hace sino transmitir y propiciar dichos estereotipos.

La implantación de un sistema educativo mixto y el reconocimiento formal de la igualdad de derechos para todo el mundo, no garantiza el mismo trato para todo el alumnado.

La familia como origen de la diferenciación

El rol sexual se transmite desde la sociedad, familia, escuela... y la magnitud de sus efectos se explica a partir del *Efecto Pigmalión*.

"El interés temprano en matemáticas es más probable que sea divertido y apoyado por los padres de los niños que por los de las niñas (...) Relataron sus tempranas frustraciones al intentar obtener juegos de construcción o de química como juguetes; (...) sus padres parecían temer que se hicieran daño con un juego de química, aunque no lo tenían en la cocina (...) Si su padre le recompensa únicamente por su belleza y conducta social, más que por su curiosidad y su inteligencia, ella puede tener la impresión de que no será valorada por los hombres si aparenta ser *lista*" (Freeman, 1988, pág. 259-260).

Garrison (1989) da una serie de consejos a las familias con hijas superdotadas:

- Reconocer el derecho de su hija a tener su propia opinión.
- Fomentar el diálogo en la familia.
- Desarrollar la capacidad crítica, la toma de decisiones, evitando la sobreprotección.
- Buscar modelos naturales de comunicación. Necesidad de compartir ideas, aficiones, etc.
- Involucrar a su hija en los planes y decisiones familiares.
- Intentar conocer y comprender sus gustos y aficiones.
- Evitar inmiscuirse en las actividades de su hija. Respeto a su intimidad.

Para Meckstroth (1989), la familia tendría que tener presente los siguientes aspectos:

- Permitir que la hija disfrute de su tiempo: leer, pensar, soñar.
- Animarle a desarrollar una buena relación con alguna mujer que posea una alta percepción de sí misma y de su propio trabajo.
- Ayudarle a trabajar de manera entusiasta con las posibilidades que ella descubra por sí misma.
- Necesidad de que la propia madre desarrolle de manera adecuada sus propias capacidades para la obtención de sus metas y sirva de ejemplo a su hija.

Conclusiones

A pesar de que algunos resultados de las investigaciones sigan insistiendo en que los estilos cognitivos son diferentes para hombres y mujeres, las diferencias de la personalidad y del rendimiento parecen ser más el resultado de unas expectativas específicas ligadas al sexo, que son reforzadas tanto en el seno familiar como en la escuela y en la sociedad en general.

El mecanismo para intentar reducir dichas diferencias tiene por tanto diferentes frentes, unos centrados en el trabajo concreto con las propias alumnas superdotadas, desarrollando su autoestima, etc.; otros dirigidos hacia el ambiente que las rodea en su sentido más amplio (familia, escuela, amistades, sociedad en general), para lograr que se produzca un cambio de valores y actitudes, especialmente dirigiendo los esfuerzos a la reducción de formas estereotipadas de pensar y actuar con relación a los sexos.

En este último aspecto, algunas de las acciones que deberían emprenderse son:

1. Evitar los mensajes contradictorios, ya que, por un lado, se les exige que sean socialmente atractivas y, por otro, que sepan enfrentarse a los retos cotidianos y profesionales.
2. Promover *modelos de comportamiento* adecuados. Las mujeres superdotadas necesitan ser expuestas o estar en contacto con mujeres con éxito que les ayuden a formular expectativas similares a ellas mismas. Las familias de una niña superdotada necesitan tener la mente abierta en cuanto a todas las posibilidades que puedan encontrar ante ella y su hija. Ayudarla y fomentar el que se arriesgue e intente nuevas ideas y habilidades. Los padres y profesores necesitan resistirse al acercamiento tradicional protector del desarrollo de las niñas en general.
3. Ser conscientes de la necesidad de que la gente que interacciona con superdotadas considere la importancia de su base emocional y trabajar con las niñas no sólo para aumentar el entendimiento de sí mismas, sino también para potenciar un rendimiento positivo sobre lo que ellas están llegando a ser.

Como conclusión, Silverman (1989) propone las siguientes recomendaciones para ayudar a las chicas superdotadas:

- Necesidad de identificación temprana antes de que hayan adquirido pautas de conducta que impliquen camuflaje y ocultación.
- Encontrar compañeros/as con alta dotación para relacionarse con ellos/as.
- Colocarlas en programas especiales.
- Impedirles odiar las matemáticas.
- Introducir modelos femeninos con profesiones no estereotipadas.
- Involucrar al padre en sus vidas.
- Mantener altas expectativas de ellas, evitando los estereotipos de género.
- Fomentar la independencia.

En definitiva:

“Es necesaria más investigación sobre el modo en que se debe tratar a las mujeres superdotadas, como distintas de los hombres superdotados. Se deben hacer esfuerzos para investigar los efectos de las variables de personalidad y las experiencias de socialización en los diferentes estadios de desarrollo, sobre el rendimiento, las conductas y las expectativas de ambos sexos. Pero es importante insistir en que el hallazgo de diferencias no debería ser interpretado en términos de superior frente a inferior, mejores o peores -sólo como diferentes-. Nuestro objetivo como educadores es facilitar un crecimiento y un desarrollo humanos óptimos, lo cual incluye la ayuda a las niñas superdotadas para que logren unas buenas relaciones sociales y una experiencia educativa estimulante” (Fox y Zimmerman, 1988, pág. 268).

Todo esto se ha de considerar simplemente una necesidad educativa más, ligada a una concepción de la educación como una atención individualizada en todos los aspectos. Este colectivo de niñas y adolescentes superdotadas pide desde hace muchos años una atención de este tipo, que todavía no ha recibido, entre otras causas porque es necesario considerar muchos factores y aspectos muy arraigados socialmente y muy determinantes que, hasta el momento, han beneficiado más a los hombres que a las mujeres:

“ (...) Me gusta trabajar como abogado, pero sé que para hacerlo bien se necesita mucho tiempo. No hay manera de hacer todo lo que una quiere hacer. Ah, y una cosa, me pone furiosa que los hombre lo puedan tener todo: matrimonio, familia y carrera, y la forma de conseguirlo sea teniendo una esposa en casa. ¡Tal vez ésta sea la respuesta! ¿No saben dónde puedo encontrar una esposa afectuosa, eficaz y dedicada?...” (Connell, C. y Kinder, M. Bellas, Inteligentes... y Solas).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLARÍN, P.** (1992). *Modelos educativos: coeducar o segregar*. Granada, Universidad de Granada.
- CLAIR, R.** (Ed.) (1996). *La formación científica de las mujeres. ¿Por qué hay tan pocas científicas?* Madrid, UNESCO.
- CORIAT, A.R.** (1990). *Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico y teórico*. Barcelona, Herder.
- FOX, L.H.** y **ZIMMERMAN, W.Z.** (1988). Las mujeres superdotadas. En: **FREEMAN, J.** (Dir.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid, Aula XXI.
- FREEMAN, J.** (1988). Una pedagogía para los superdotados. En: **FREEMAN, J.** (dir.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid, Aula XXI.
- GALLAGHER, J.J.** y **ASCHNER, M.** (1967). Productive thinking of gifted children in classroom interaction. *CEC Research Monograph Series B5*. Arlington, Council for Exceptional Children.
- GARCÍA COLMENARES, C.** (1994). Inteligencia y desarrollo emocional: problemática de las chicas superdotadas. En: **BENITO MATE, Y.** (coord.). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca, Amarú.
- — — (1997). Género y superdotación: las mujeres superdotadas. En: **MARTÍN BRAVO, C.** (Coord.). *Superdotados. Problemática e intervención*. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- GARCÍA, C.** y **BENITO, Y.** (1992). Inteligencia y aceptación social: las mujeres superdotadas. En: **BENITO MATE, Y.** (Coord.). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca, Amarú.

- GARRISON, C.N.** (1989). The emotional foundation of gifted girls. *Understanding our Gifted*, 2, 10-12.
- HOLLINGWORTH, L.** (1914). Variability as related to sex differences in achievement: A critique. *The American Journal of Sociology*, 19, 510-530.
- KEEGAN, T.** (1989). *Playing favorites*. The New York Times, Section 4A, 26.
- MAÑERU, A. y RUBIO, E.** (1992). *Transversales: Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. Madrid, MEC.
- MARTÍN BRAVO, C.** (1997). *Superdotados: problemática e intervención*. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- MECKSTROTH, E.** (1989). Parenting. *Understanding Our Gifted*, 2, 4.
- MORENO, M.** (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona, Icaria.
- RODRÍGUEZ, R.I.** (1994). L'educació especial del superdotat. *Enginy*, 6, 24-27.
- — —. (1999). *Bases Psicopedagògiques de l'Educació Especial II (6016). Mòdul 4. Els subjectes amb necessitats educatives especials: la superdotació*. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears.
- — —. (2001, en prensa). *Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento*. Enginy.
- RODRÍGUEZ, R.I. y ROSSELLÓ, M.R.** (1993). Amb regust a naftalina? *Pissarra*, 69, 29-30.
- SAU, V.** (1986). *Ser mujer: el fin de una imagen tradicional*. Barcelona, Icaria.
- SILVERMAN, L.K.** (1989). The legacy of Leta Hollingworth. *Gifted Child Quarterly*, 33 (3), 123- 124.
- SUBIRATS, M.** (1988). *Rosa y azul*. Madrid, Instituto de la Mujer. Ministerio de Cultura.
- TIDBALL, M.E.** (1980). Women's colleges and women achievers revisited. *Journal of women in Culture and Society*, 24 (2), 63-68.
- URRUZOLA, M^a J.** (1995). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao, Maite Canal.