

ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE LA EDUCACIÓN DE LAS ALUMNAS DE ALTAS CAPACIDADES

ÁNGELES BUENO VILLAVERDE

RESUMEN: En este artículo se analizan los pensamientos y actitudes del profesorado hacia la educación de género y en concreto hacia la educación de niños y niñas de altas capacidades. Se hace un análisis de los resultados obtenidos a través de un cuestionario aplicado a los profesores que participaron en un proyecto educativo diseñado para dar una respuesta global al alumnado del centro con estas características.

PALABRAS CLAVE: superdotación intelectual, mujeres, actitudes del profesorado, actitudes hacia las mujeres

ABSTRACT: Teachers' attitudes, beliefs and thinking towards gender education and giftedness are analyzed in this article. The answers given in a questionnaire, applied to teachers that participated in an educational project designed to improve the teaching of high ability students, are investigated.

KEYWORDS: intellectual giftedness, women, teachers' attitudes, attitudes towards women

1. INTRODUCCIÓN

La redacción de este artículo coincide temporalmente con el debate público del anteproyecto de Ley de Igualdad entre Mujeres y Hombres. A nivel social hay un gran interés por la igualdad de género y su participación social. Se están haciendo grandes esfuerzos desde las administraciones públicas y organismos privados para converger en una serie de criterios que deriven en actuaciones no discriminatorias. A nivel educativo también se están adoptando medidas correctoras de las posibles discriminaciones por sexo.

Aún así, en educación hay que seguir haciendo una reflexión sobre los valores que se transmiten en las aulas y de qué manera se contribuye a formar la sociedad futura que queremos. Pero no sólo hay que pensar, sino llevar a la práctica dichas reflexiones.

Este artículo pretende analizar las creencias educativas y por tanto, los valores que los profesores piensan que se transmiten en nuestras aulas. Hemos empezado haciendo una revisión de otros estudios que analizan la formación inicial y permanente del profesorado acerca del tema de la superdotación para ver cómo ésta influye en sus actitudes; los estereotipos sexuales de nuestros alumnos universitarios y cómo perduran en nuestra sociedad, contribuyendo a moldear el rol de nuestras mujeres y también el de las de altas capacidades; y cómo se desarrolla el autoconcepto de uno mismo en las mujeres y en concreto, en las de altas capacidades (A.C.) y de qué manera ellas asumen un rol social.

Según Tourón, Fernández y Reyero (2002), las creencias que las personas poseen sobre cualquier particular influyen en nuestras percepciones y nuestros juicios acerca de la realidad. También, las ideas previas, creencias y opiniones del profesorado se ven reflejadas en las conductas cotidianas que éste desarrolla dentro del aula. Estos autores comprobaron cómo una *formación inicial* adecuada origina una serie de creencias y actitudes positivas, que repercuten en la toma de decisiones acertadas sobre cómo actuar con los alumnos superdotados.

En este estudio se compararon las creencias y actitudes hacia la superdotación de distintos grupos de futuros profesionales de la educación, unos con formación y otros sin formación en este campo. De un modo claro, demostraron cómo los alumnos que recibieron formación

presentaban unas actitudes más positivas hacia la educación de los alumnos más capaces, mientras que aquellos que no recibieron una formación específica, mostraban actitudes más negativas. En el trasfondo de estas últimas actitudes, que poco benefician la atención educativa de los niños superdotados, se encuentra una falta de comprensión global del problema, y un gran desconocimiento del tema (Tourón, Fernández y Reyero, 2002).

Hasen y Feldhusen (1994, cit. Tourón, Fernández y Reyero, 2002) hacen referencia a las diferencias encontradas en el tipo de estrategias empleadas entre los profesores que recibieron formación, y aquellos que no tuvieron esta oportunidad. Los profesores con formación utilizaban materiales diseñados específicamente para alumnos superdotados, evitaban las repeticiones y ejemplos innecesarios, permitían a los alumnos trabajar en proyectos de acuerdo a sus intereses, y promovían una mayor discusión en clase.

Sánchez Moral (2003) analiza la *formación continua* del profesorado en ejercicio sobre el tema de la superdotación. Sus afirmaciones son contundentes: el tema de los alumnos con sobredotación no es un tema educativo preferido por los profesores, a tenor del número de los que se presentan a los cursos de formación de los centros de profesores. Según la autora, la mayoría de los participantes en los cursos de A.C. son opositores. Los temas que más interesan al profesorado en ejercicio son: conflicto en el aula, estrés profesional y nuevas tecnologías.

No es de extrañar que estos temas sean los preferidos, a tenor de lo que ocurre a diario en nuestras aulas y lo que queda reflejado en las noticias sobre alumnos y profesores agredidos. Es un tema candente y la Administración toma medidas como es la reciente presentación oficial del Plan de convivencia por parte del MEC.

Con estos centros de interés, es lógico pensar que los profesores atiendan primero a aquellos alumnos que puedan llegar a ser más “conflictivos”. Pero también nos hace pensar, que se queden sin recibir una atención adecuada aquellos alumnos/as que se adaptan mejor al contexto y pasen desapercibidos/as.

Según Sánchez Moral (2003), la adaptación al medio escolar es más fácil en las niñas que en los niños, de ahí que también se detecten menos.

Por su parte, Pérez Sánchez (2002), afirma que los chicos de A.C. interrumpen más veces que las chicas de A.C. las clases y rompen en

mayor número de ocasiones la dinámica de aula planteada por el profesorado.

Con todas estas aseveraciones y por pura deducción, las más desatendidas y menos detectadas son las niñas de A.C.

El tercer aspecto que nos proponíamos revisar es el de los *estereotipos sexuales*. Domínguez Rodríguez (2003) presenta un estudio con población universitaria en el que se analiza los estereotipos atribuidos al hombre y la mujer. Los datos que aporta son del curso 2000-01 y se ve cómo todavía perduran atribuciones sesgadas a hombres (fuerza, respeto, autoridad, etc.) y mujeres (sensibilidad, belleza, afectividad, etc.).

Estos estereotipos calan en la población femenina haciendo que los asuman como propios. Según Domínguez (2003) es la familia la que sirve de transmisora los mismos hasta que se llegan a convertir en valores asumidos por las niñas.

Según Gilligan (1982, cit. Pérez Sánchez, 2002, p. 47) 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”. Esto hará que les sea difícil, sino imposible poner sus propias necesidades por delante de las necesidades de aquellas personas que se preocupan. Esto se convierte en una orientación inadecuada para las mujeres.

Según Domínguez Rodríguez (2003), la niña de altas habilidades suele tener las siguientes *características*: un alto nivel de autocrítica que la mantiene en un alto nivel de insatisfacción consigo misma y con el entorno. Es hipersensible a datos del contexto, si mantiene sus temores y se siente atacada o herida, aumenta su indecisión que puede convertirse en crónica, por miedo a equivocarse o por miedo al rechazo social. Siente un deseo innecesario de complacer por su propia variable de género y se encuentra en un callejón circular y sin salida, no se atreve a decir: “No a su rol de género y Sí a sus altas potencialidades”. Tiene un gran perfeccionismo y autoexigencia para hacer perfectamente todo lo que intenta, siente inapetencia hacia los logros, miedo al éxito y tiende a exagerar la magnitud de sus errores. Según esta autora, y como ya hemos dicho, muchas de estas características, aunque pueda parecer increíble, están provocadas por el clima familiar.

Autores como Torrance, Feldhusen, Renzulli y Sternberg y Davidson 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, cit. Domínguez Rodríguez, 2002).

La creatividad está relacionada con características cognitivas, cualidades de la personalidad y motivacionales y especiales experiencias durante el desarrollo (Domínguez Rodríguez, 2003; Sánchez Chamizo, 2003). Lo lamentable de esto es que si las niñas no están acostumbradas a asumir riesgos no van a desarrollar su creatividad.

Todo lo expuesto hasta ahora nos tiene que llevar a la reflexión y a que tomemos medidas. El hecho de que el alumnado con sobredotación no sea un “problema”, que el tratamiento de chicos y chicas se haga desde una perspectiva homogeneizante (sin discriminación positiva hacia la mujer ya que seguimos usando patrones androcéntricos de evaluación, potenciamos el desarrollo de distintas capacidades según sexo, etc.), que incluso la propia profesión docente sea a la vez causa y reflejo de la situación, deben ser elementos susceptibles de análisis.

El estudio que aquí se presenta se ha realizado con una muestra de 17 profesores, que participaron en un proyecto de Educación no sexista pensado para alumnos/as de altas capacidades.

El proyecto, de forma global, trataba de detectar a los alumnos/as de altas capacidades y de organizar una respuesta de centro a este tipo de alumnado a través de la elaboración de ampliaciones curriculares que trataran la Educación de Género y se hiciera una promoción de la mujer de alta capacidad, pues no se suele detectar a tantas niñas como niños y cuando llegan a Secundaria decrecen en número las adolescentes detectadas, por tanto, no participan en la misma proporción en los programas específicos diseñados para ellos/as y en consecuencia no reciben la respuesta que necesitan (Bueno Villaverde, 2005; Bueno Villaverde y Trigo Miranda, 2006; Pérez Sánchez, 2002; Pérez Sánchez y Domínguez Rodríguez, 2002).

2. MÉTODO

Objetivos

La finalidad de nuestro trabajo es evaluar las creencias y pensamientos del profesorado sobre el sexismo en la educación y detectar posibles prejuicios que puedan afectar al desarrollo de las alumnas.

La **variable** evaluada son las Creencias y teorías implícitas de los profesores para lo cual utilizamos un sencillo cuestionario de cinco preguntas que se aplicó a los profesores participantes en el programa al principio de éste. Dicho cuestionario es el que se muestra a continuación:

Cuestionario para evitar los planteamientos sexistas en los programas de atención a alumnos con altas capacidades

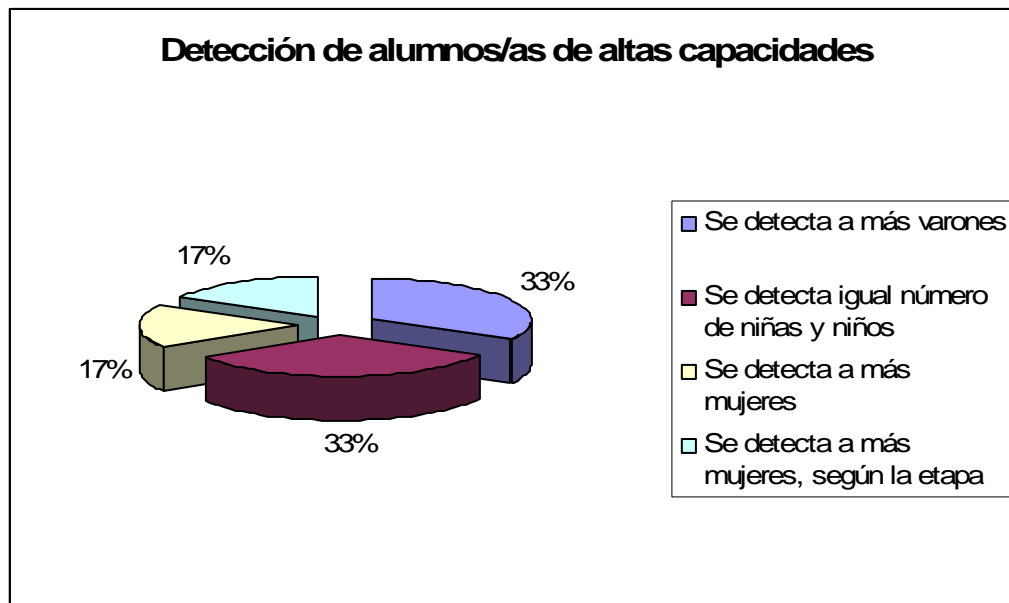
- ¿Es habitual que se identifique el mismo número de niños que de niñas de altas capacidades? Si no es así, diga por qué ocurre esto a su juicio.
- ¿Tienen el mismo éxito los niños que las niñas que participan en programas educativos para talentos?
- ¿Se estimula en el mismo grado a las niñas que a los niños para participar en actividades que tienen riesgo de tipo intelectual? Sí, no, ¿Por qué?
- ¿Son aproximadamente los mismos niveles de aspiración y confianza de los niños y de las niñas? Si ello no ocurre así, ¿por qué?
- ¿Tienen los materiales instructivos lenguaje y características no sexistas? Sí, no ¿por qué?

Para corregir el cuestionario de creencias y pensamientos de los profesores, se elaboró una rejilla para realizar el vaciado de datos y el posterior análisis cualitativo.

3. RESULTADOS

Los tipos de respuestas que dieron los profesores a cada una de las preguntas del cuestionario son las que se indican a continuación.

¿Es habitual que se identifique el mismo número de niños que de niñas de altas capacidades? Si no es así, diga por qué ocurre esto a su juicio.



Ante esta pregunta, el 33% de los profesores/as consideran que se detecta por igual a niños y niñas en las etapas de Infantil y Primaria.

De nuevo, el 33% de las personas consideran que se detecta a más varones, puesto que son más competitivos, más inconformistas o se les valora más inconscientemente, aunque también consideran que estas cifras se van igualando, ya que se van acortando distancias en cuanto al papel que desempeña el hombre y la mujer en la sociedad.

El 17 % de los profesores/as evaluados consideran que se detecta a más niñas que niños. Las razones que aportan son que en los primeros años el desarrollo evolutivo de las niñas sigue unos patrones más rápidos.

Otro 17% del profesorado hace una distinción entre las etapas de Secundaria e Infantil. Así, consideran que se detecta a más niñas en Infantil y más niños en Secundaria.

¿Tienen el mismo éxito los niños que las niñas que participan en programas educativos para talentos?



Actitudes del Profesorado ante la Educación de las Alumnas de Altas Capacidades

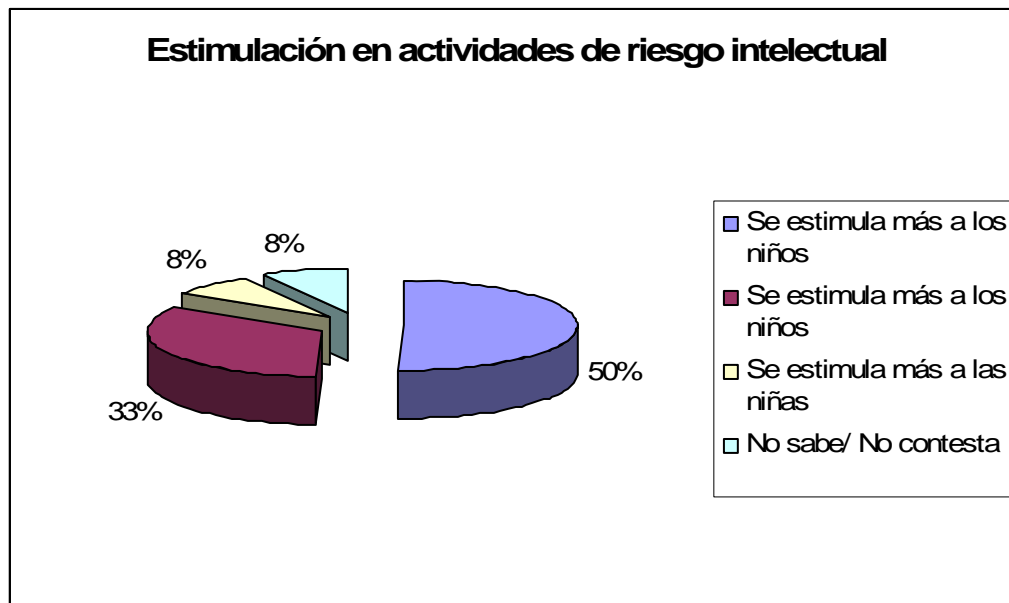
El 58% de los profesores/as piensan que tanto los niños como las niñas tienen el mismo éxito en los programas especiales, sobre todo una vez que han sido detectados. Otro de los profesores considera que tienen igual éxito, aunque participan menos mujeres que varones.

El 17% del profesorado considera que las niñas tienen más éxito por su mayor facilidad de motivación. Otra persona (no incluida en el 17% anterior) da una respuesta paradójica y afirma que “se tiende a confiar en que el chico va a ser más capaz, aunque luego se demuestra que no es así”.

Sólo el 8% considera que tienen más éxito los niños en estos programas.

También el 8% hace una diferencia entre las etapas escolares, para afirmar que son las niñas quienes tienen mayor éxito en la etapa de Primaria, mientras que los niños lo tienen en la de Secundaria.

¿Se estimula en el mismo grado a las niñas que a los niños para participar en actividades que tienen riesgo de tipo intelectual? Sí , no,
¿Por qué?



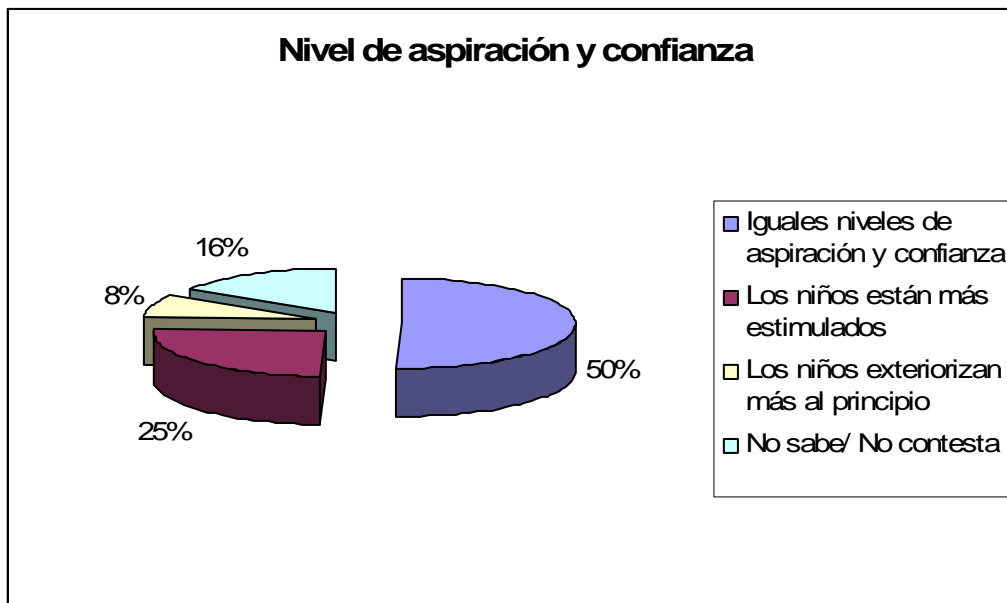
El 50% de los profesores/as son de la opinión de que se sigue estimulando más a los varones, pues vivimos en una sociedad un poco machista, aunque se van reduciendo poco a poco las diferencias. Otra persona matiza que esas diferencias en la estimulación se deben a las características personales de los individuos, pues si hay una “niña movida y agresiva en su manera de aprender (como suelen ser los niños) es más fácil estimularla”.

El 33% de los profesores considera que se estimula por igual a ambos sexos, porque desde la escuela se tiene muy en cuenta que no haya diferencias sexistas.

18% del profesorado opina que se estimula más a las niñas.

Otro 8% no contesta.

¿Son aproximadamente los mismos niveles de aspiración y confianza de los niños y de las niñas? Si ello no ocurre así, ¿Por qué?



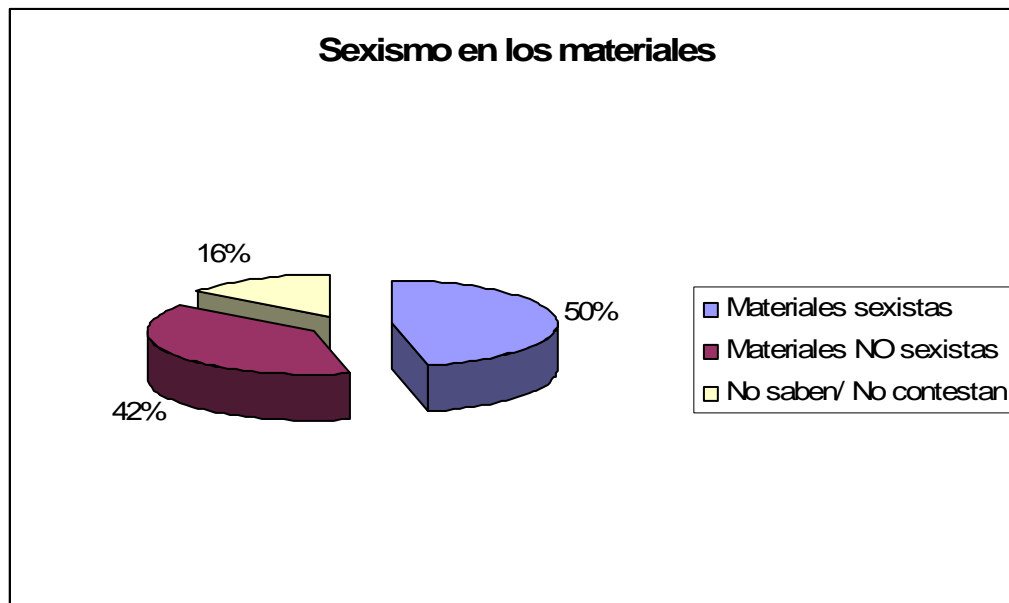
La mitad de los profesores/as creen que se proponen los mismos niveles de aspiración y confianza a niños que a niñas. Aunque uno matiza que las niñas tienen más motivación y deseo de aspiración y los niños más opcionalidad.

El 25% del profesorado opina que los niños están más estimulados y cuentan con más apoyo social que las niñas.

El 8% considera que “los niños suelen exteriorizar más al principio, pero luego se frustran más rápido con cualquier fracaso. Las niñas parecen tener más paciencia”.

El 16% no contestan.

¿Tienen los materiales instructivos lenguaje y características no sexistas? Sí, no ¿por qué?



La mitad del profesorado es de la opinión de que sigue habiendo sexismo en los materiales.

Sin embargo, el 42% de los profesores piensan que no hay sexismo, pues hay una evidente preocupación por evitarlo, sobre todo en el lenguaje, aunque puede que haya alguna diferencia en los materiales de juego por diferenciación de roles. Pero sí consideran sexista que sean profesoras y auxiliares femeninas quienes eduquen a los niños/as en la etapa Infantil y sean profesores varones quienes les den las clases de ajedrez y deportes.

El 16% no contestan, lo atribuyen a escasez de información sobre el tema.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Objetivo: No existen actitudes sexistas entre el profesorado

Por una parte, hemos encontrado que los profesores opinan que se detecta a mayor número de alumnos que de alumnas de altas capacidades o que se detectan más niñas en Educación Infantil y más niños en Secundaria (33% y 17% respectivamente). Estos datos se ajustan perfectamente a los encontrados por otros estudios como los llevados a cabo por Pérez Sánchez (2002), Pérez Sánchez y Domínguez Rodríguez (2002) o Sears y Barbee (1997). No sólo eso, sino que se corroboran las razones de que se seleccionen a más varones: suelen “dar más la lata” en clase y para que participen de forma positiva el profesorado se ajusta más a sus intereses y les hacen intervenir más.

En cuanto al éxito en los programas educativos especiales para alumnos de necesidades educativas asociadas a sobredotación intelectual, la mayoría de los profesores opinan que tienen el mismo éxito. En relación a este tema no hemos encontrado otros estudios que avalen estos datos, pero sí hay estudios sobre participación en este tipo de programas y en efecto, participan más varones que mujeres (Pérez Sánchez, 2002).

Sin embargo, consideran que se sigue potenciando más intelectualmente a los varones y las razones son relativas al comportamiento en clase.

La mitad de los entrevistados, de este estudio, piensan que se exigen los mismos niveles de aspiración y confianza. Esto resulta paradójico con el dato anterior, pues si no les estimula intelectualmente de igual manera, ¿por qué se les exigen los mismos niveles de aspiraciones?

En este sentido, tienden a promover la igualdad al exigir similares niveles de aspiración y confianza, pero ese nivel de exigencia es a costa de que la mujer se adapte a la oferta que los profesores le hacen y que está teñida por los gustos de sus compañeros varones.

En numerosos estudios se habla también de que la mujer se tiene que adaptar al sistema de vida del hombre para que la relación familiar sobreviva sin enfrentamientos, es la que suele ceder, a costa de incongruencias personales fuertes (Domínguez Rodríguez, 2002).

El lenguaje y las imágenes de los textos instructivos son sexistas para la mitad de los profesores. Villuendas y Gordo (2003) y Calero Vaquera, Lliteras Poncel y Sastre Ruano (2003) así lo corroboran.

En este sentido, Blanco (2003) hace un interesante análisis de los porcentajes de aparición de personajes femeninos y masculinos y asociados a qué características. Los datos que aporta son abrumadores, pues uno de cada 10 personajes es una mujer. Pero este dato depende de las editoriales, pues hay algunas en las que todavía es más reducida la presencia femenina. También depende de las asignaturas, en las de Ciencias aparecen todavía menos.

De las mujeres que se identifican por su aportación singular a algún campo de la sociedad, el 34 % son personajes mitológicos o literarios; el 20% son diosas de diferentes religiones; otro 20% son escritoras; el 6% son reinas o han tenido algún papel ligado al gobierno o con posibilidades de

ejercerlo (por dinastía). Pero si analizamos estos datos, ejemplos de mujeres de “carne y hueso” que puedan servir de referencia a una niña sólo sirven las escritoras, pues no podemos aspirar a ser diosas, ni personajes mitológicos, ni tampoco reinas, por mucho que los cuentos de hadas nos inciten a ello.

La necesidad de modelos de roles apropiados para las chicas a medida que éstas maduraban, fue la aportación de los trabajos de Spielhagen (1996, cit. Pérez Sánchez, 2002); 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.

En general, parece que nuestro profesorado está concienciado del problema del sexismo en la educación. Así, la mayoría de ellos piensan que hay igualdad de sexos en cuanto a su detección, éxito en programas específicos y nivel de aspiración y confianza. Aunque resulta curioso que los profesores opinen que se detecta por igual y sin embargo, hayamos detectado a más varones.

Sin embargo, la mayoría considera que se sigue estimulando intelectualmente más a los varones, y que los materiales escolares y el lenguaje tienen connotaciones sexistas. Aquí tendremos que dar dos tipos de respuestas: La primera puede estar al alcance de los profesores. Desde la escuela se puede dar un enfoque no sexista a la educación partiendo de los principios de la Educación de Género; permitiendo que las alumnas de A.C. de mayor edad sirvan como tutoras y modelos de las más pequeñas (Pérez Sánchez, 2002), etc. De todas maneras, el estamento educativo es uno de los menos sexistas dentro de la sociedad. Al fin y al cabo la incorporación de la mujer ha sido masiva.

El segundo tipo de respuesta se escapa de la escuela. La sociedad en general ha de ponerse en marcha para reducir diferencias y concienciar a la población mediante todos los cauces posibles a su mano, ya sea a través de los medios de comunicación de masas, charlas orientativas a padres, etc.

Lo que denuncian nuestros profesores, es que todavía desde el ámbito social y familiar existen muchas reticencias y estereotipos.

Esperemos que la actual Ley de Igualdad entre Hombres y Mujeres consiga los propósitos para los que fue creada y reduzca aún más los tratos discriminatorios.

5. REFERENCIAS

- Beltrán Llera, J. y Pérez Sánchez, L. (2003). *Educación para el siglo XXI*. Madrid: Editorial CCS.
- Blanco, N. (2003). La imagen del mundo: La representación de mujeres y varones en textos de la educación secundaria Obligatoria. En Villuendas, M^a D. y Gordo López, A.J. *Relaciones de género en Psicología y Educación*. Madrid: Dirección General de Promoción educativa.
- Bueno Villaverde, A. (2004) *El Programa de Mejora de la Inteligencia P.A.T. (Pensamiento, Aprendizaje y Transferencia) y las transferencias al currículo. Tesis doctoral*. Universidad Complutense de Madrid.
- Díaz Aguado, M^a J. (2002). Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad. Programa para Secundaria. Madrid: Instituto de la mujer.
- Dirección General de Centros Educativos (1999). *El desarrollo de los más capaces: Guía para educadores*. Madrid: M.E.C. Subdirección general de información y publicaciones.
- Domínguez Rodríguez, P. (2002). Sobredotación, mujer y sociedad. *Faísca*, 8, 3-34.
- Domínguez Rodríguez, P. (2003). La autoestima en niñas y adolescentes de altas habilidades. En Domínguez Rodríguez, P., Pérez Sánchez, L., Alfaro Gandarilla, E., Reyzábal Rodríguez, M^a V. (2003). *Mujer y sobredotación: intervención escolar*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- Domínguez Rodríguez, P., Pérez Sánchez, L., Alfaro Gandarilla, E., Reyzábal Rodríguez, M^a V. (2003). *Mujer y sobredotación: intervención escolar*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Paidós.
- Instituto de la Mujer (2001a). *La salud laboral de las mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Instituto de la Mujer (2001b). *La salud mental de las mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Instituto de la Mujer (2002a). *Chicas adolescentes*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Instituto de la Mujer (2002b). *Cuadernos de Educación No Sexista nº5. Cómo orientar chicas y chicos*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Instituto de la Mujer (2002c). *Cuadernos de Educación No Sexista nº 8. En femenino y en masculino*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- A. Bueno Villaverde
- Instituto de la Mujer (2002d). *Violencia contra las mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Fernández Poza, M. (2003). Desigualdad y superdotación. La construcción de una nueva conciencia colectiva. En Domínguez Rodríguez, P., Pérez Sánchez, L., Alfaro Gandarilla, E., Reyzábal Rodríguez, M^a V. *Mujer y sobredotación: intervención escolar*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- Lago Bornstein, N. (2003). Reflexiones sobre la detección e intervención con alumnas con altas capacidades. En Domínguez Rodríguez, P., Pérez Sánchez, L., Alfaro Gandarilla, E., Reyzábal Rodríguez, M^a V. *Mujer y sobredotación: intervención escolar*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- Liébana, J.A. (Coord.)(2003). Las mujeres y el mundo laboral. En Villuendas, M^a D. y Gordo López, A.J. *Relaciones de género en Psicología y Educación*. Madrid: Dirección General de Promoción educativa.

- Monjas Casares, M^a I. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Madrid: CEPE.
- Moreno Marimón, M., Sastre, G. (2003). Visión de la enseñanza desde otra identidad. En Villuendas, M^a D. y Gordo López, A.J. *Relaciones de género en Psicología y Educación*. Madrid: Dirección General de Promoción educativa.
- Paul, R (1990). *Critical thinking handbook: High school. A guide for redesigning instruction*. Center for critical thinking and moral critique. Somosa State university.
- Pérez Sánchez, L. (Ed.)(1993). *10 palabras claves sobre superdotación*. Estella: Verbo Divino.
- Pérez Sánchez, L. (2002). Mujeres superdotadas y sociedad: Del “burka” al síndrome de la abeja reina. *Faísca*, 8, 35-55.
- Pérez Sánchez, L. (2003). Aprendizaje de las Ciencias y desarrollo del talento femenino. En Domínguez Rodríguez, P., Pérez Sánchez, L., Alfaro Gandarilla, E., Reyzábal Rodríguez, M^a V. *Mujer y sobredotación: intervención escolar*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- Pérez Sánchez, L. y Domínguez Rodríguez, P. (2002). Superdotación y adolescencia, características y necesidades en la Comunidad de Madrid. Madrid: Comunidad Autónoma, Servicio de documentación y publicaciones.
- Perkins, D. (1986). *Knowledge as design*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Perkins, D. (1993). Teaching for understanding. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 17, 3, 28-35.
- Perkins, D. (1993). The Connected curriculum. *Educational Leadership*, 51, 2, 1-3.
- Perkins, D. (1994). *Thinking connections: Learning to think and thinking to learn*. Boston: Addison Wesley.
- Reyzábal Rodríguez, M^a V. (2003). Marco general de actuación con el alumnado de altas capacidades. En Domínguez Rodríguez, P., Pérez Sánchez, L., Alfaro Gandarilla, E., Reyzábal Rodríguez, M^a V. *Mujer y sobredotación: intervención escolar*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- Rivas, F. (1995). Manual de Asesoramiento y orientación vocacional. Madrid: Síntesis.
- Robinson, N. y Olzewski-Kubilis, P. (1997). Niños superdotados y talentosos: temas para pediatras. *Pediatrics in Review*, 18.
- Sánchez Chamizo, E. (2003). Feminidad y creatividad: Un estudio comparado sobre creatividad entre alumnos y alumnas con altas capacidades. En Domínguez Rodríguez, P., Pérez Sánchez, L., Alfaro Gandarilla, E., Reyzábal Rodríguez, M^a V. *Mujer y sobredotación: intervención escolar*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- Actitudes del Profesorado ante la Educación de las Alumnas de Altas Capacidades
- Sánchez Moral, E. (2003). Mesa redonda: Escuela y educación de niñas y jóvenes con alta capacidad, formación del profesorado. En Domínguez Rodríguez, P., Pérez Sánchez, Alfaro Gandarilla, y Reyzábal Rodríguez, M^a V. *Mujer y sobredotación: intervención escolar*. Madrid: Dirección General Promoción Educativa.
- Sears, P. y Barbee, A. (1997). Career and life satisfactions among Terman’s women. En J.V. Stanley, W.C. George y C.H. Solano (Eds.) *The gifted and the creative: A fifty-years perspective*. Baltimore, M.D.: Johns Hopkins University Press, 180.
- Tourón, J., Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faísca*, 8, 95-110.
- Varios (2001). *Educar hijos inteligentes*. Madrid: Editorial CCS.

Villuendas, M^a D. (Coord.) (2003). Leyendo Meridiana. En Villuendas, M^a D. y Gordo López, A.J. *Relaciones de género en Psicología y Educación*. Madrid: Dirección General de Promoción educativa.

Villuendas, M^a D. y Gordo López, A.J. (2003). *Relaciones de género en Psicología y Educación*. Madrid: Dirección General de Promoción educativa.