

Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad

Why some gifted children are notably more successful in life than others with equal ability and opportunities

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-291

Prof. Dr. Joan Freeman¹

Middlesex University, London, UK

Resumen

Algunos niños con altas capacidades tienen más éxito que otros con capacidades, grado de apoyo y oportunidades similares. Es necesario identificar las razones. En un estudio longitudinal de 35 años en UK, analicé en profundidad las vidas de 210 niños, 70 de los cuales fueron identificados como de altas capacidades contrastados con dos grupos de control en función de edad, género y nivel socio económico en la misma aula, en 63 escuelas. Mientras el primer grupo contaba con idénticas capacidades, el segundo fue elegido aleatoriamente. Un resultado relevante consistió en la verificación de que los niños con altas capacidades tuvieron un número significativamente mayor de problemas emocionales que sus pares en el grupo de control. En torno a los 45 años, estaba claro que cuanto más inteligentes eran los individuos, mayor era su probabilidad de éxito pero, de forma reconocida o no, los logros escolares de los alumnos con

⁽¹⁾ Joan Freeman, PhD, Middlesex University, London, UK, is Founding President of the European Council for High Ability (ECHA), and was Editor-in-Chief of *High Ability Studies*. Her publications and international presentations on the development of gifts and talents are based on her record of research, for which she was honoured by the British Psychological Society with a Fellowship and a Lifetime Achievement Award. See www.joanfreeman.com The Freeman Study described was generously supported by the Calouste Gulbenkian Foundation, UK, and the Esmée Fairbairn Foundation, UK.

altas capacidades no resultaron ser un indicador fiable del elevado éxito en la vida. Los aspectos vitales del éxito fueron el trabajo duro, el apoyo emocional y una perspectiva optimista.

Palabras clave: Dones, Talentos, desarrollo socio-emocional, personalidad, logro.

Abstract

Some gifted children are more successful in life than equally able others with similar support and opportunities. There must be reasons. In a 35-year comparison study in Britain, I took a deep look at the lives of 210 children, each of the 70 identified as gifted matched with two controls age, sex and socio-economic level in the same school class in 63 schools. But whereas the first control had identical gifts, the second was taken at random. A major finding was that the identified gifted children had significantly more emotional problems than either of their controls. By their mid-40s, it was clear that the higher their intelligence the more successful the individuals were likely to be, but whether recognised or not, the gifted children's scholastic achievements were not a reliable indicator of outstanding life success. The vital aspects of success were hard work, emotional support and a positive outlook.

Keywords: Gifts, talents, socio-emotional development, personality, achievement

Introducción

Ser una persona de altas capacidades cuando se es niño es muy distinto que serlo cuando se es adulto. Mi estudio comparativo llevado a cabo durante 35 años con 210 niños con altas capacidades –y sin ellas– ha mostrado que la diferencia esencial entre los niños con talento y el resto de niños son sus capacidades (Freeman, 2010). Pero durante los años de registro continuo y detallado, estos individuos mostraron amplias diferencias en sus respuestas a los retos que supone el tener alta capacidad en sus contextos.

El desarrollo continuado de las altas capacidades se iniciaba sin duda en el contexto de la vida familiar, que era en sí mismo un microcosmos de la sociedad más extensa en la que vivían. Pero cualquiera de los

obstáculos que estos niños tuvieron que superar, para ser alumnos de alto rendimiento, son pequeños en comparación con el hecho de convertir su prodigiosa infancia en una etapa adulta de excelencia. Una vida podía dar la vuelta en un instante o los potenciales más brillantes tenían, a veces, que ser apartados por el trabajo mundano de ganarse la vida. La personalidad y actitudes que cada persona hacía la vida, así como su capacidad intelectual, jugaron su parte.

Aquí hago uso del término ‘dotado’ para referirme a capacidades mentales extremadamente altas, y ‘talentoso’ para hacer referencia a capacidades artísticas extremadamente altas, aunque ambas se solapan y muchos de los alumnos de mi estudio disfrutaban de ambas. Las definiciones formales de la alta capacidad y del talento varían tan ampliamente en las diferentes culturas que ningún individuo puede cumplirlas todas (Freeman, 2005). En muchas partes del mundo, por ejemplo, el cuestionamiento y la discusión entre los alumnos no son aceptables en la escuela, la cual inhibe el desarrollo de cualquier capacidad distinta de la memorización. Culturalmente, mientras algunos alumnos tienen el permiso de ser reconocidos como alumnos con alta capacidad y talento, y son provistos con los medios educativos necesarios para desarrollarse, otros como las minorías, los discapacitados o el género ‘erróneo’, pueden no serlo. (Freeman, 2003; 2015a)

Aún así, hay muchas definiciones controvertidas, como por ejemplo la de Gagné (1999) que describió los talentos como la maduración de las altas capacidades, que él ve como potencial, o Gardner (1983) que presentó la idea de “inteligencias” separadas, cada una de las cuales puede alcanzar un nivel muy alto de funcionamiento independientemente de las demás. Mi preocupación se centra en la psicología de la alta capacidad y el talento en sus muchas manifestaciones dentro de su cultura social. Las investigaciones reflejan en gran medida la cultura de la población en la que se realizaron. Es importante reconocer esto porque basará el trabajo en ese sistema de creencias, influenciando la metodología, los datos y el análisis desde las cuales se definen las conclusiones para la acción.

El modelo occidental de diagnóstico y tratamiento para educar la alta capacidad y el talento está en notable contraste con el modelo oriental de acceso abierto para aquellos que quieran aprender más, aunque ambos enfoques se solapan a lo largo del mundo (Freeman, 2015b). Cada uno refleja una construcción social de identidad y de desarrollo del potencial.

No todas las provisiones educativas son transferibles y puede dar lugar a considerables pérdidas de financiación y tiempo como el fracaso de la *British National Academy for Gifted Youth*. La evaluación objetiva encontró que esta importación americana, en efecto, ha dificultado a los colegios a la hora de ofrecer ayuda a los más capaces. (ACL Consulting, 2009, p. 42).

La alta capacidad a largo plazo

El mayor beneficio de los estudios longitudinales es el seguimiento del comportamiento a medida que se desarrolla, de manera que los indicadores tempranos pueden reconocerse y promover procedimientos de desarrollo exitosos para el beneficio de otros. El mayor *débito* es que inevitablemente comenzaron tiempo atrás, cuando las cosas eran diferentes.

En gran medida, la alta capacidad es un constructo social, como se ve en la selección de niños más capaces lo que limita la generalización de las predicciones. Subotnik, Kassin, Summers & Wasser (1993) han demostrado que su aparición pueden tomar formas muy diferentes; puede aparecer en situaciones muy inesperadas y en distintos puntos a lo largo de la vida. Winston Churchill es un gran ejemplo, un alumno insatisfecho y un fracaso en el colegio, pero un genio como líder en tiempo de guerra.

La medida de la inteligencia está entre las mejores y más resistentes historias de éxito de toda la Psicología científica, de acuerdo a la American Psychological Association *task force* (Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, Brody & Ceci, 1996). Su investigación concluyó que, tras un siglo de sólida y replicada investigación, los niveles de inteligencia emergieron como la medida suprema para predecir los resultados tanto en la educación como en el lugar de trabajo, así como en aspectos de salud. Ciertamente, entre niñas escocesas de 11 años, una sola desviación típica en el CI mejoraba en un 25% sus oportunidades de alcanzar los 76 años. (Whalley & Deary, 2001).

Sin embargo la inteligencia es sólo una parte de la compleja dinámica que conduce a los niveles de rendimiento excepcionalmente altos, que debe incluir dinanismos extra-cognitivos como la autoestima, el apoyo y la motivación (Dweck, 1999; Shavinina & Ferrari, 2004; Freeman, 2006). En línea con Vigotsky (1978), Barab & Plucker (2002) defendieron que la

percepción y la cognición no son propiedades del individuo, sino una transacción del ambiente –aunque pueden ser actualizados con más frecuencia por algunas personas. Otro seguidor de Vigostsky, Wertch (1998) escribe “los supuestos b y las unidades de análisis que guían cualquier investigación en las Ciencias Sociales están ligados a intereses políticos, culturales e institucionales para los cuales seleccionamos herramientas intelectuales (p 7)”.

‘Los genios’ de Terman aportan ejemplos de los efectos del contexto sociocultural (Terman, 1925-1929). Estaban por encima de la media en todos los sentidos, incluyendo cualidades como altura y liderazgo, probablemente porque disfrutaron de posibilidades de nutrición, ejercicio y educación por encima de la media de la población. Sin embargo, Holahan & Sears (1995) encontraron que no tenían más éxito en la edad adulta que si hubieran sido seleccionados de forma aleatoria con las mismas experiencias, sin tener en cuenta sus puntuaciones de CI. Estudios biométricos, incluyendo familias, gemelos y adoptados, aportan evidencias fiables de las influencias genéticas y ambientales en el desarrollo, tanto generales como específicas (e.g.: Plomin, DeFries, McClearn & McGuff, 2001).

En una investigación escocesa, Deary, Whiteman, Starr, Whalley & Foz, (2004), se encontró que el predictor de éxito más fiable en los primeros años de vida de los niños se debía menos a una alta inteligencia y más a una autoestima positiva, particularmente el optimismo, que Moon (2002) describió como enseñable (también Seligman, 1991; Peterson; Ryan & Deci, 2000). De hecho, Tros (2000) investigando la predicción de alta capacidad en la vida adulta, calculó que menos de la mitad de lo que “produce la excelencia” puede ser calculado a través de mediciones y observaciones durante la infancia –para inteligencia, no más del 30%. Sugirió la dedicación como la clave, y Stöger (2006) propone que la creencia puede ser más efectiva que el CI en la promoción de las capacidades y del talento.

El ‘efecto Flynn’ (Flynn, 2012) presenta un crecimiento de la inteligencia, que alcanza los 3 puntos de CI por década, probablemente debido a la mayor demanda de trabajo intelectual, a un mejor uso de la información tecnológica y a familias más pequeñas. Aunque los datos son limitados, parece que el crecimiento del CI se está acelerando. En Holanda, por ejemplo, las puntuaciones subieron más de 8 puntos entre 1972 y 1982. Sin embargo, mientras países avanzados pueden estar

alcanzando la estabilidad, los países en vías de desarrollo todavía no han visto este aumento en absoluto. Posiblemente las medidas de la inteligencia que antes eran fiables puede que no sean apropiadas para medir los cambiantes estilos de desarrollo cognitivo.

Desde muchos ángulos, es claro que el rendimiento está inevitablemente influido por una compleja mezcla de interacciones entre perspectivas genéticas, sociales y de desarrollo (Freeman, 2000a; Ronald, Spinath & Plomin, 2002; Rutter, 2005). Los efectos son más notables en las esferas del desarrollo emocional, donde la alteración se descubre con mayor frecuencia cuando se anticipa (Cornell & Grossberg, 1989). Mi investigación a lo largo de 35 años ha demostrado que los padres que denominaban a sus hijos como con altas capacidades estaban más orientados hacia el rendimiento, y sus hijos significativamente ($p < 0.1$) menos adaptados que los niños con altas capacidades no etiquetados como tal (Freeman, 2006).

En Alemania, se compararon las actitudes de los padres de niños más capaces (CI = 135, $n = 151$) y aquellos con una inteligencia media (CI = 102, $n=136$) seleccionados de entre una población insesgada de 7023 (Buch, Sparfeldt, & Rost, 2006). Los más capaces estaban más avanzados a nivel cognitivo, pero emocionalmente no había diferencias significativas. Más aún, en otro estudio con alumnos de 10 años, la inteligencia demostró correlacionar positivamente con el ajuste psicosocial, estabilidad emocional y la popularidad (Czeschlik & Rost, 1995).

Viendo de manera conjunta las investigaciones, Neihart (2002) mostraba con claridad que los problemas emocionales no correlacionaban de forma significativa con un alto nivel intelectual. Más aún, es probable que los alumnos con alta capacidad sean más fuertes emocionalmente que la media. En teoría, la posesión de un alto nivel de adaptación intelectual –aquella que haya sido bien ejercitada para mantener el equilibrio y trabajar con la mayor eficiencia– podría necesitar mayor nivel de angustia para desequilibrarse. La evidencia, aún así, no inhibe el estereotipo popular de las altas capacidades como asociadas a problemas emocionales.

A pesar de revisar la literatura y preguntar a los profesionales, no he encontrado una sola comparación científica entre programas específicos para alumnos de altas capacidades, o aspectos de los programas, ni interculturalmente ni dentro de un país concreto (Freeman 2002). La mayoría de las comparaciones se hacen entre el rendimiento de jóvenes

con alta capacidad que hayan atendido a un programa con aquellos igualmente capaces que no lo han hecho. Primero, no es sorprendente que niños cuidadosamente seleccionados, brillantes y entusiastas aprenderán más que aquellos que no han disfrutado de estos programas extra. En segundo lugar, las muestras pueden no ser representativas para otros jóvenes con altas capacidades incluso dentro de la misma cultura. Bradt (2006) concluyó que los resultados de los programas especiales de alta capacidad no resisten a largo plazo.

Existen comparaciones internacionales vía competencias y encuestas. El éxito de la economía nacional puede compararse en términos de educación, como hicieron Lynn & Vanhanen (2002), que identificaron una correlación positiva entre la capacidad mental nacional y el producto real bruto en 60 países (también World Bank, 2012).

El estudio longitudinal de Freeman.

Inicialmente, estaba interesada en saber por qué algunos niños eran vistos como alumnos con altas capacidades mientras que otros -con la misma medida de capacidad y rendimiento- no lo eran. A lo largo de los años, este estudio se ha ido haciendo menos basado en los números, para pasar a mirar con mayor profundidad los efectos de cada individuo en su camino hacia la edad adulta. Esta larga y profunda investigación me permitió discernir las rutas por las cuales algunos crecieron en éxito, mientras otros rindieron menos de lo esperado en términos de su capacidad ya medida. Como adultos, ya no eran sus amables padres y profesores los que juzgaban sus éxitos, sino el cruel mundo.

Este estudio ha permanecido único en dos sentidos:

1. Se creó con controles emparejados con mucha precisión. Sin dichas comparaciones, las circunstancias que afectan al desarrollo de su potencial se pierden o se hacen más imprecisas.
2. En las largas entrevistas hechas en profundidad y cara a cara en los ambientes del día a día de estos niños, sus profesores y familias aportaron una información mucho más rica que usuales y relativamente superficiales recibidas por correo, llamadas telefónicas y cuestionarios preparados por los investigadores.

Había emparejado a cada uno de los 70 alumnos reconocidos como con alta capacidad (entre 5 y 14 años) con un alumno igualmente capaz pero no reconocido como tal y un niño escogido de forma aleatoria, y cada trío estaba en la misma clase del colegio y pertenecían al mismo sexo, edad, nivel socioeconómico, etc. El emparejamiento por inteligencia se realizó con las Matrices progresivas de Raven, libres de sesgo cultural, cada niño de alta capacidad y su control no diferían más de tres puntos directos en la prueba, en lugar de utilizar percentiles, que son menos precisos. Después evalué a todos con el Test de inteligencia de Stanford-Binet. Aunque en las Matrices de Raven, de los 210 niños 170 estaban en el percentil 99, su CI en el test de Stanford-Binet era significativamente más variado y relacionado con las circunstancias familiares. 46 alumnos puntuaron por debajo de un CI de 120, 18 niños por encima de CI 160, y 13 más alcanzaron el techo del test con un CI de 170.

Toda la muestra fue medida también, por ejemplo, en relación con la personalidad, la creatividad y la habilidad musical. En las entrevistas en profundidad con los sujetos, los padres y profesores estaban en sus ambientes escolares y familiares. Fueron grabadas transcritas y clasificadas. La economía familiar variaba desde muy pobre hasta muy rico. Las 229 variables finales fueron analizadas estadísticamente y las transcripciones escrutadas en busca de información que pudiera no haberse anticipado en las clasificaciones originales.

La etiqueta 'alta capacidad'

Como niños, aquellos etiquetados como más capaces (los niños objetivo del estudio) eran tratados de forma distinta por sus padres y profesores que los igualmente capaces pero no etiquetados como tales, ya fuese positiva o negativamente. Consciente o inconscientemente, eran receptores de actitudes y expectativas, y la mayoría hacía todo lo posible por cumplirlas. Por ejemplo, unos padres podían decirme delante de su hijo pequeño que era demasiado inteligente como para jugar con otros niños de su misma edad, y sin duda este niño tenía dificultad para hacer amigos. Si esto se debía a características de la personalidad del niño o si era consecuencia de la sugerencia, es difícil decirlo. Las respuestas del cuestionario, que se calificaron, mostraron que las presiones del colegio y de los padres instando a los niños con altas capacidades a un mayor

nivel de entendimiento puede ser fuerte. Varios de ellos se crecieron con el reto, obteniendo el doctorado en los tempranos 20 años, aunque otros simplemente se negaron. Cuanto más creativos, más independientes parecían ser y hacían peor sus exámenes (Freeman, 2000b).

Algunos, a medida que crecían, consideraban que nunca podrían alcanzar las expectativas de las altas capacidades en términos de hacer sus aportaciones en el gran mundo y permanecieron en comunidades más pequeñas y de menor demanda para convertirse en ‘grandes peces en pequeños estanques’, como Zeinder & Shleyer (1999) han descrito. Típicamente, este era el caso de la mujer con CI extremadamente alto de una familia educativa y económicamente pobre. Aunque como niña, encontraba dificultades para coordinar su alta capacidad intelectual con las limitadas expectativas de sus padres, a lo largo de los años se convirtió en una parte importante de su identidad. Esto significaba, por desgracia, que mezclarse con sus compañeros intelectuales en la universidad sería demasiado amenazador para su auto-imagen. Eligió, en vez de esto, una instrucción más modesta en un College donde pudiera destacar sin esfuerzo.

Otros escogieron ignorar las capacidades que se les había identificado y seguían el bajo estatus socioeconómico de sus padres en trabajos relativamente mecánicos. A pesar de las oportunidades de educación gratuita y el apoyo del profesor, algunos nunca lograron encajar con facilidad dentro del ‘tira y afloja’ del trabajo que supusiera reto intelectual. Este tipo de gente joven de ambos sexos actualmente han optado por trabajos de bajo nivel, pero seguro y supervisado por otros. Como otros muchos investigadores han descubierto, la precocidad, las puntuaciones extremadamente altas en CI y las puntuaciones escolares, o el avance de curso, no era una ruta fiable para los adultos de alto rendimiento – excepto, tal vez, para aquellos que continuaban en un camino similar para convertirse en profesores en varios niveles.

Desarrollo emocional

Cada profesor había rellenado un cuestionario sobre el comportamiento de los alumnos en el colegio. Los resultados concuerdan extremadamente bien con los cuestionarios realizados a los padres entrevistados ($p < 0.01$). Era claro que los alumnos etiquetados como con alta capacidad tenían

una mayor incidencia de problemas emocionales en comparación con los no etiquetados pero idénticamente capaces. Aunque cada trío de etiquetados y no etiquetados estaban en la misma clase y así experimentaban la misma enseñanza, los padres de los niños etiquetados realizaban significativamente ($p < 0.01$) más quejas sobre las provisiones ofrecidas por el centro. Las largas entrevistas realizadas a los padres en sus propias casas revelaron que los niños etiquetados como más capaces con dificultades emocionales tenían significativamente ($p < 0.01$) más problemas en circunstancias domésticas, como divorcios o experiencias adversas que podrían alterar a la mayoría de los niños.

Esta investigación en profundidad descubrió más rasgos alarmantes en las vidas familiares de los niños con altas capacidades más problemáticos cuando eran comparados con aquellos niños, igualmente capaces, pero no alterados ($p < 0.01$). Como niños, los etiquetados con alta capacidad tenían también problemas físicos significativamente mayores como, por ejemplo, torpeza o coordinación pobre. Era posible ver que no era la inteligencia en sí misma la que causaba estas dificultades, sino otras causas de las vidas de los niños (por ejemplo, divorcio, cambios de casa frecuente..), y las actitudes de preocupación de los padres hacia la crianza de sus hijos por ejemplo, televisión, deberes, castigos, comportamiento parental y creencias. Incluso, siendo niños pequeños, algunos me contaron explícitamente cómo sentían que no eran apreciados por ser quienes eran sino por vivir los sueños de otras personas.

Una y otra vez, las altas capacidades de los niños eran la culpa de cualquier problema. Afortunadamente, a medida que los niños crecieron y se hicieron más independientes del hogar, gran parte de estos problemas desaparecieron –aunque no todos. Es importante enfatizar que el ajuste emocional no estaba relacionado directamente con su nivel de inteligencia medido. La suposición común de que los niños intelectualmente más capaces tienen más problemas emocionales que los niños ‘normales’ es un estereotipo injustificable y peligroso.

El cómo las personas reaccionaban ante los niños con altas capacidades suponía una gran diferencia en el modo en que los niños se enfrentaban con sus capacidades especiales, y desarrollaban su concepto de sí mismos para la edad adulta. Podía ser una simple observación fortuita que afectara la vida del niño, o la lenta y demoledora presión la que podía minar la autoconfianza de un niño. Los que eran acelerados

en la escuela (hasta tres años) no progresaron emocional ni intelectualmente tan bien como podrían haberlo hecho. Lo que es más, cuando tuvieron que dejar la escuela, encontraron dificultades para encontrar amigos con otros alumnos más mayores. Los más afectados fueron los que eran acelerados especializándose en ciencias. Sólo 17 de toda la muestra fueron avanzados de curso, ya que ésta no es una práctica común en el Reino Unido; 16 de ellos, como adultos, tienen claro que ellos no permitirían esto para sus hijos.

Influencias sobre el éxito en la vida

Los adultos con mayor éxito habían sido más fuertes y sociables como niños, como se ha visto en las comparaciones entre grupos de los años 70 y 80. Aunque Werner & Smith (1992) acuñaron el término 'niños resilientes' para describir los supervivientes exitosos en condiciones muy pobres, yo descubrí que esos mismos factores de personalidad parecían beneficiar a todos los individuos de mi muestra. Esto era notable con aquellos niños que eran 'encantadores', que encontraron padres comprensivos, escuelas receptivas, a veces religiosos y con una inteligencia por encima de la media. En términos de éxito convencional en la vida, como calificaciones altas en los exámenes, subir de escalafón en una empresa o hacer dinero, las primeras piedras de la construcción eran siempre el entusiasmo y el trabajo duro, aliado con suficiente capacidad, oportunidades de educación formal y una familia emocionalmente comprensiva. La literatura revisada más arriba muestra que todos estos factores aparecen una y otra vez.

El alto nivel de creatividad, como se ha visto en las carreras de los adultos, ha demandado un tipo particular de personalidad que es relativamente independiente de las opiniones de los otros y, en ocasiones, un fuerte coraje. El actualmente exitoso arquitecto que fue un típico holgazán en la escuela, por ejemplo, no rendía bien en sus exámenes y no mostró sus talentos hasta tiempo después de abandonar la universidad con un modesto grado.

Sean convencionales y cumplidores de las normas o unos entusiastas por el cambio, los niños normalmente suelen llevar consigo su estilo personal hasta la edad adulta. Puede que no figurasen en la muestra genios torturados debido a las pobres situaciones familiares, como el

cambio constante de 'tíos' no hizo más que dificultar la posibilidad de éxito en la edad adulta. En general, era cierto que la pobreza limitaba, mientras que la riqueza facilitaba.

Por desgracia, gran parte de la muestra aceptó la visión de sus padres de que algunas de las cosas buenas de la vida, como una carrera profesional, no eran para ellos, a pesar de tener el potencial para hacer lo que quisieran. Muchos optaron por un trabajo de oficina modestamente pagado y lo llamaron 'llegar a un acuerdo con la realidad'. Los 13 individuos que alcanzaron el tope de la escala de Stanford –Binet con un CI de 170, han tenido una gran variedad de ocupaciones en la edad adulta; uno se convirtió en un jugador profesional, otro es conserje en un club de deporte, otro trabaja en una tienda de libros, otra es una madre a tiempo completo, otro murió de cáncer, otro nunca hizo uso de su temprano doctorado y trabaja en tecnología de la información. Nunca pude imaginar, cuando conocí al niño con discapacidad física, con sus pobres antecedentes educativos y económicos que se convertiría en un banquero millonario a los 34 años.

Dos caminos vitales

Presento aquí breves historias vitales de dos hombres, con altas capacidades, de la muestra que dejan entrever cómo una instantánea tomada en un momento concreto de la vida puede ofrecer una predicción muy pobre a largo plazo. Ellos encarnan los posibles cambios que pueden darse después de una educación a tiempo completo, cuando casi todas investigaciones acaban. Ambas fueron tomadas en el momento de decidir entre un alto nivel del rendimiento académico y una vida más creativa.

El psiquiatra

Siendo niño, incluso en la guardería, Jeremy siempre era el primero de su clase. No sólo sobresalía en ciencias, sino también en música. Mientras era un colegial, también recibía clases extraescolares en el *College of Music* en su ciudad y superó brillantemente todos los exámenes de violín que pudieron ofrecerle. Se encontraba en un terrible dilema. Su escuela de alto nivel académico le urgía a estudiar ciencias, mientras que el

College of Music le presionaba para apuntar hacia una carrera como concertista. Sus discusiones con sus padres, profesores y conmigo, parecían interminables.

La decisión final se basó en su futura seguridad económica. Eligió la medicina como la opción más sensata, y la música quedó relegada al estatus de afición. Como siempre, Jeremy no tuvo problema para graduarse como el número uno de su clase todos los años. Tenía la alta capacidad de organizar su aprendizaje. Me contó que primero iba a los principios y después los completaba con detalles, especialmente justo antes de sus exámenes. Esto lo aplicaba tanto para memorizar anatomía como para los aspectos más elevados del tratamiento médico.

Con resultados universitarios brillantes, fue aceptado para entrenarse durante cuatro años más y cualificarse como especialista en psiquiatría. En su trabajo de hospital era muy alabado y visto como destinado a estar en una alta posición pero, poco a poco, se dio cuenta de que había cometido un terrible error escogiendo medicina en vez de la música. Esto apareció ante él con cierto horror y afligió su espíritu. Comenzó a deprimirse hasta el punto de empezar esto a interferir en su trabajo. Y otra vez, entró en la familiar situación de no saber qué hacer. Esta vez tomó su propia decisión. Abandonó la medicina para siempre a la edad de 35 y no volvió a curar enfermedades. Pero nadie puede recuperar los años. Ahora toca el piano y canta en una banda de Jazz. Conmovedoramente, también lleva una vida modesta como agente musical de otros que tocan profesionalmente.

Si uno tuviera que tomar diferentes instantáneas de Jeremy en distintos puntos de su vida, cada una sería muy diferente en términos del rendimiento de sus altas capacidades. Siendo niño era extraordinariamente exitoso. Como adolescente su rendimiento académico era magnífico. Debido a su excepcional trabajo escolar y musical habría sido admitido en prácticamente cualquier forma de educación superior, en cualquier lugar del mundo. Pero emocionalmente estaba en un estado de constante confusión en cuanto a la elección de cómo utilizar sus enemistadas capacidades y talentos. Como estudiante de medicina mantuvo su magnífico rendimiento y esto continuó así como joven doctor.

Si el estudio hubiera terminado en ese punto, habría sido identificado como un adulto con alta capacidad. Pero a mediados de sus cuarenta años su perfecta imagen se destruyó. Todos aquellos brillantes resultados, los

elogios y honores de sus profesores desaparecieron. Ninguno de sus brillantes potenciales en ciencias y en música han sido desarrollados al máximo. Él es muy abierto y amistoso, fuma y habla mucho, toca jazz con facilidad en clubs y vive con bajos ingresos.

Uno puede especular que si hubiera escogido música en vez de medicina, habría sido más feliz y habría tenido más éxito. Pero no hay manera de saberlo. Yo le veo como una víctima vocacional con demasiadas capacidades.

El Arquitecto

David y sus amigos se tomaban tiempo libre de su excelente colegio cada vez que les apetecía. No malgastaban esas horas robadas en nada antisocial. En lugar de ello, solían ir al parque local a leer poesía y a discutir acerca de la vida, comportándose más como estudiantes universitarios que como colegiales. Como adolescente, tenía un fuerte sentido de identidad, del que me habló hasta bien entrada la madrugada. Sus opiniones acerca de la vida estaban bien fundamentadas y su sentimiento de competencia era sólido. Sabía lo que quería. También era cierto que su trabajo escolar se resentía ante su falta de atención. Sus resultados no eran buenos. Su padre, arquitecto, había compartido con su hijo una parte de su amor por el arte y la arquitectura del siglo diecinueve, hacía el que David había dirigido su excepcionalmente agudo y creativo ser.

David vivía en una gran ciudad industrial de Inglaterra, y se aprovechaba totalmente de ello. Cuando tenía 17 años me contaba: “Me gusta mucho Manchester, recorrerla haciendo bocetos y contemplándola. En ocasiones voy a la Galería de Arte de la ciudad y miro a mi alrededor en busca de inspiración. Realmente disfruto mirando... Realmente me conmueven. Pintar me sirve profundamente. Mi arte es original; me gusta mucho el fauvismo; me gusta el color y se que poseo capacidad. Disfruto muchísimo cuando paso el tiempo de forma creativa y desarrollando mi habilidad. Soy siempre consciente de la belleza. Sencillamente paseando por la carretera, mirando a través de mi ventana, y hay tanto aquí –no necesitas buscar demasiado para conmoverse artísticamente hablando. Basta con mirar las flores, o los gráficos en el tocadiscos, no por que sean especialmente buenos, pero mira que trazado. No me emociona la televisión creo que la eliminaría”.

Los profesores de David luchaban por educarle. En ocasiones tenía destellos de intuición, pero fallaba a la hora de describir el razonamiento que la respaldaba, dejando a su interlocutor preguntándose como había llegado hasta allí y de que iba todo aquello. Su profesor de arte era muy amable y le dejaba quedarse después del colegio a trabajar por su cuenta. Incluso si sus profesores se hubieran arriesgado a recomendar a David para algún programa avanzado, probablemente hubiera sido rechazado. Sus logros medibles eran modestos. Sentía que tenía muchas cosas más interesantes que hacer, y mucho más importantes que aprender de sus profesores. Incluso tras dejar el colegio y entrar en la universidad para estudiar arquitectura, no brillaba en sus calificaciones, tan solo se las arreglaba para conseguir su título.

Hubiera sido sencillo errar al predecir el éxito adulto de David, incluso cuando las semillas de su futuro estaban presentes, aunque latentes. Creció y llegó a ser un joven típicamente creativo, no como un erudito dedicado. Era considerado un excéntrico en la escuela, por su elección en el vestir y su forma de pensar independiente. Algunos de sus profesores lo adoraban y otros lo encontraban irritante. Rechazó la senda recta y estrecha de ser dirigido por cualquier autoridad e hizo sus propios experimentos con las ideas y el arte. Sin la confianza surgida en gran parte del apoyo familiar (aunque a veces se desesperaran) en la toma de sus propias decisiones, y sin las oportunidades de saborear diferentes enfoques artísticos, este niño de gran talento podría haber sido fácilmente relegado a un trabajo monótono y frustrante. Pero la historia de David es una historia de éxito. A los cuarenta y tantos años de edad, se ha convertido en arquitecto de éxito, con grandes ingresos, que trabaja a nivel internacional y vive en Londres. Ha trabajado con grandes nombres, contribuido en el diseño de un hotel en Manhattan, varios restaurantes y está trabajando en la restauración de un edificio de 300 años de antigüedad. Tiene su propio estudio con más encargos de los que puede aceptar. Tiene una familia, mucho dinero y una carrera que ama.

Algunas conclusiones de este estudio longitudinal

En general, a aquellos con CIs excepcionalmente altos, digamos dentro del 1% más alto, les fue mucho mejor en la vida que a aquellos con resultados muy altos, dentro del 10% más alto, por ejemplo. Los menos

exitosos han usado técnicas de aprendizaje inmaduras y menos eficientes, como memorizar sus apuntes, y sin usar casi nunca otros recursos. Los más exitosos han encontrado formas de organizar sus poderosas capacidades mentales. Eran más conscientes de sus estilos de aprendizaje personales e hicieron un uso eficiente de sus fortalezas. Esto no solo les ayudó en sus exámenes, sino que fueron capaces de profundizar en su aprendizaje y de introducirlo de forma creativa en su vida adulta. La mayoría de las personas con alto rendimiento en la edad adulta disfrutaron de una situación mutuamente beneficiosa tanto en su hogar como en la escuela, un sentimiento de comodidad con su deseo de aprender, basado en el orgullo y el apoyo de sus padres como individuos.

Un sentido de sí mismo

El concepto de sí mismos afecta a la asimilación de las oportunidades. Los jóvenes pueden ajustarse a lo que perciben como sus derechos en la sociedad. Las divisiones sociales existen en todas las sociedades y pueden suponer tremendas barreras para la realización personal de los niños. La forma en la que las circunstancias afectaron a los individuos del estudio estuvo fuertemente influenciada por sus personalidades y su sentido de sí mismos. A lo largo de las décadas he visto cómo dos personas con el mismo gran potencial reaccionaban a obstáculos similares en la vida. Esto podría darse, por ejemplo, al conseguir una plaza en una prestigiosa universidad. Donde uno lo podría ver como algo emocionante y no puede esperar a enfrentarse al reto, otro podría ver un muro insuperable, perder la confianza y dar media vuelta.

Habiendo probado y tomado minuciosas notas desde el principio sobre sus personalidades, encontré que tanto si los jóvenes son modestos, convencionales y respetuosos con las normas, como si dedican sus esfuerzos constantes a cambiar el mundo, su estilo personal permanece reconocible en la etapa adulta. La vida puede arrojar problemas terribles a los que reaccionaran de acuerdo a sus capacidades y a su personalidad. Un claro ejemplo era aquel joven de diecisiete años cuyo padre abandonó a su familia dos semanas antes de sus exámenes finales en el colegio. Su madre dijo que se debía a la amenaza de su hijo altamente capacitado. El niño, consumido por la ira, cortó toda relación con su padre en su vida consciente, y se arrojó resueltamente a su trabajo escolar, haciéndose cargo del deber de cuidado a su madre y a su hermana pequeña. Más tarde,

se graduó por la Universidad de Oxford con honores y se convirtió en un científico de primera clase.

Circunstancias emocionalmente pobres en casa, tales como problemas de dinero, un constante cambio de 'tíos' en la cama de su madre y padres con un alto nivel de conflicto, no hacen más que daño a la posibilidad de la excelencia del niño en la vida adulta. Pese a los considerables esfuerzos por parte de los colegios, algunos de los sujetos provenientes de hogares difíciles nunca llegaron a realizarse en nada remotamente cercano a su potencial.

En general, los niños viven en familias, cada una de las cuales tiene sus propias costumbres y expectativas. Pero cada familia es una unidad, de dentro de una cultura más amplia, y es más que probable que pase esa cultura a sus hijos a su manera. Puede ser positivo y de gran apoyo. Pero incluso dentro de mi muestra de la población de Inglaterra, la escolaridad puede ser vista incluso como irrelevante, mientras que para otros una atmósfera negativa subyacente fue destructiva para el sano desarrollo mental de los niños. Investigar a niños sin referencias a sus circunstancias psicológicas en su día a día es como examinar a un pez fuera del agua - falta el entorno influyente.

En cuanto a qué estilos de vida pueden ser más valiosos y exitosos, el juicio tiene una considerable carga subjetiva. En los análisis estadísticos, donde se conceden calificaciones a las ocupaciones se considera, con frecuencia, que las mujeres adultas tienen menor éxito, ya que son menos propensas a ganar mucho dinero. El respeto a los profesores es importante para el desarrollo de la persona. Habitualmente establecen las perspectivas de los jóvenes para lo que está por venir, posiblemente incluso con más influencia a largo plazo que la universidad o el *college*. Algunos de estos alumnos con altas capacidades fueron más alentados en el colegio que otros, particularmente en ciencia y matemáticas, posiblemente porque pueden obtenerse resultados sobresalientes, fácilmente reconocibles, con más facilidad en estas asignaturas. Pero demasiados jóvenes malgastaron tiempo y energía persiguiendo rutas académicas equivocadas por una pobre orientación educativa.

Ideas sobre la alta capacidad

La idea de que los alumnos reconocidos como con alta capacidad deberían tener un rendimiento escolar más avanzado que sus compañeros

de edad era corriente entre los profesores. Ser etiquetado con alta capacidad también se encontraba a menudo asociado con innecesarias complicaciones emocionales. Algunos jóvenes estaban a la altura del desafío de ser etiquetados y prosperaron en él, mientras que otros sintieron que nunca podrían igualar esa imagen, así que para lograr destacar habían tomado un camino erróneo al escoger una carrera por debajo de sus potenciales. Otros, simplemente ignoraron su potencial, entrando en la cultura local, donde no había sitio para la alta capacidad. Los no etiquetados, pero igualmente capaces, sufrían menos, quizá porque era más probable que fueran aceptados como un ser humano en su totalidad más que como una máquina de aprender.

Esta larga investigación se benefició enormemente de grabar las características de la creatividad en la infancia, al tiempo que estos se daban –como en la vida del arquitecto (arriba), más que ser recordados de manera defectuosa en años posteriores. La policía está muy familiarizada con las distorsiones sinceras de la memoria, pero los psicólogos parecen fiarse más de sus estudios retrospectivos. Las grabaciones de audio demostraron la falta de fiabilidad de la memoria incluso poco tiempo después, como cuando un mismo incidente era descrito por los niños y por los padres por separado, pero especialmente en los padres recordando su juventud. Por ejemplo, entrevisté a un estudiante en la Universidad de Oxford que había sido avanzado tres cursos en la escuela, y había entrado a los 16. Era muy joven y estaba sola, pero 20 años después, recordaba ese tiempo feliz. No le recordé su larga depresión y sus muchas lágrimas.

Los giros y vueltas en la vida de las personas de mi estudio muestran que es muy importante tomar una visión a largo plazo en el estudio de las altas capacidades y del talento. El modo en que los niños se desarrollan no es suave ni tampoco su progreso puede ser predicho con fiabilidad a través de instantáneas tomadas en investigaciones durante los años de la infancia o la adolescencia. Algunos niños surgieron de pobres perspectivas para convertirse en adultos exitosos, mientras que otros nunca vieron sus capacidades y talentos realizados.

El enfoque del deporte de Freeman

Para apoyar el desarrollo del potencial de estos niños de la forma más efectiva posible durante toda la vida, es importante seguir indicadores

como los intereses personales. El problema de hacer uso de la precocidad como primer distintivo de las capacidades y talentos es que puede ser responsable de sus aparentes pérdidas posteriores, llamadas 'burn out'. Esto puede deberse a que alcancen a compañeros de la misma edad o la pérdida de interés de los más capaces en el área de su excepcionalidad. Era claro desde esta investigación que los niños con altas capacidades que tenían éxito en la escuela, y después en la vida, no sólo tenían acceso a suficientes oportunidades, sino que además habían recibido el apoyo emocional que necesitaban para aprovecharlas. Existe la necesidad de ayudar a los alumnos con altas capacidades que no pueden ayudarse a sí mismos o a su potencial para su realización personal.

Recurriendo a mi propio trabajo y al de otros, propongo el siguiente sistema para mantener la puerta de la oportunidad abierta para todos, dando a la alta capacidad la posibilidad de desarrollarse a su propio modo y tiempo. *Freeman's Sports Approach* está basado en el modelo de cómo se provee el deporte en las escuelas. Es una manera de ayudar a los niños de alto potencial que pueden no estar mostrando sus capacidades y talentos en un momento dado. Trabaja en la identificación a través de la provisión, del mismo modo que el deporte se ofrece a todos los que lo quieren y aquellos con destacadas habilidades pueden ser reconocidos y promocionados. El *Sports Approach* ofrece un 'contexto inteligente de aprendizaje'. Propone que una vez dada la oportunidad y con orientación, la capacidad de los niños y su motivación, características reconocidas como esenciales para construir la excelencia, están habilitados para seleccionar por sí mismos cualquier área de conocimiento en un nivel más avanzado y amplio.

Esto no necesariamente significa saltar curso, pero de la misma manera que los que tienen talento y están motivados en deporte pueden seleccionarse para aprendizajes y orientación extra y apuntar así hacia lo más alto, dichas facilidades deben estar disponibles para todos –como en deporte lo está– más que sólo para aquellos pre-seleccionados por los tests, los expertos o el dinero. Es una fórmula inclusiva. Esto no es una ruta cara, ni supone un riesgo para el sufrimiento emocional de los niños al sacarlos de la compañía de sus amigos y compañeros de su edad. Hace uso de una comprensión de la alta capacidad basada en la investigación, especialmente en el beneficio de centrarse en un área definida de los intereses del alumno, así como ofrecer a cada joven lo que necesita para aprender.

Para practicar el *Sports Approach*, los profesores necesitan entrenamiento en diferentes métodos de enseñanza, además de una variedad de técnicas específicas para sacar el alto nivel de potencial, como por ejemplo ayudando a los alumnos a recoger información en un portfolio. Más importante, las autoridades educativas deberían coordinarse y compartir el enfoque y las facilidades. El reconocimiento de las altas capacidades y talentos en este sentido incluiría también reconocer los recursos a los que los alumnos tenían acceso. Esto puede ser llevado a cabo mediante una escala de calificación, de manera que los niños que sobresalgan en su contexto puedan ser detectados y no perjudicados por tener menos recursos que otros para enseñar y material con el que aprender.

Freeman's Sport Approach

- La identificación debería estar basada en procesos y ser continua.
- La identificación debería darse mediante múltiples criterios, incluyendo provisiones para aprender y para los resultados.
- Los indicadores deberían ser validados por cada curso de acción y provisión.
- Las habilidades de los alumnos deberían presentarse como un perfil, más que como un dato único.
- Los criterios progresivamente más enfocados deberían ser utilizados en posteriores etapas.
- El reconocimiento debe darse hacia las actitudes posiblemente afectadas por influencias externas como la cultura o el género.
- Los alumnos deben estar involucrados en la toma de decisiones educativas, especialmente en las áreas de su interés.

Postdata

Después de innumerables horas de interacción e investigación con los individuos de esta muestra, y con sus profesores y padres, tuve que concluir que muchas influencias en la felicidad y el éxito son como el

amor –si es que es posible decir cómo se siente y que ocurre por él, pero no hay ninguna prescripción segura–. Por lo demás, tenemos información muy clara sobre lo que podemos proveer para las necesidades de los niños con altas capacidades y talentos, como medio para apoyar la realización de su potencial –una educación apropiada, oportunidades para crecer y personas que crean en ellos–.

Referencias

- ACL Consulting (2009) *The National Academy for Gifted and Talented Youth Evaluation* Ref: DCSF-RW078, www.dcsf.gov.uk/research. London: Department for Children Schools and Families.
- Barab, S.A. & Plucker, J.A. (2002), 'Smart people or smart contexts? Cognition, ability, talent development in an age of situated approaches to knowing and learning', *Educational Psychologist*, 37, 165-182.
- Bradt, S. (2006, February 23) High school AP courses do not predict college success in science. Harvard University Gazette. Retrieved April 28, 2006, from <http://www.news.harvard.edu/gazette/2006/02.23/05-ap.html>
- Buch, R.S., Sparfeldt, J.R. & Rost, D.H. (2006), 'Eltern beurteilen die Entwicklung ihrer hochbegabten Kinder', *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, 53-61.
- Cornell, D. G. & Grossberg, I.N. (1989), 'Parent use of the term 'gifted': Correlates with family environment and child adjustment', *Journal for the Education of the Gifted*, 123, 218-230.
- Czeschlik, T. & Rost, D.H. (1995), 'Sociometric types and children's intelligence'. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 177-189.
- Deary, I.J., Whiteman, M.C., Starr, J.M., Whalley, L.J. & Fox, H.C. (2004). The impact of childhood intelligence on later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 130-147.
- Dweck, C.S. (1999). *Self Theories, their Role in Motivation, Personality and Development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Flynn, J.R. (2012). *Are we getting Smarter? Rising IQ in the Twenty-first Century*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Freeman, J. (1998) *Educating the Very Able: Current International Research*. London: The Stationery Office. (www.JoanFreeman.com)
- Freeman, J. (2000a) 'Families, the essential context for gifts and talents', in K.A. Heller, F.J. Monks, R. Sternberg & R. Subotnik, *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press. (669-683)
- Freeman, J. (2000b) 'Children's talent in fine art and music – England', *Roeper Review*, 22, 98-101.
- Freeman, J. (2002) 'Out of School Educational Provision for the Gifted and Talented around the World', Report for the Department for Education and Skills (UK Government). (Free on www.joanfreeman.com)
- Freeman, J. (2003), 'Gender differences in gifted achievement in Britain and the USA', *Gifted Child Quarterly*, 47, 202-211.
- Freeman, J. (2005) 'Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives', in R. Sternberg and J. Davidson, *Conceptions of Giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press. Pp 80-97.
- Freeman, J. (2006) 'The emotional development of gifted and talented children', *Gifted and Talented International*, 21, 20-28.
- Freeman, J. (2010) *Gifted Lives: What happens when gifted children grow up*, London: Routledge/Psychology Press.
- Freeman, J. (2013) 'The long-term effects of families and educational provision on gifted children', *Educational and Child Psychology*, 30 (2), 7-17. (Free on www.joanfreeman.com)
- Freeman, J. (2015a) 'Cultural gender effects on gifted children', in *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do we know?* M. Neihart, S. Pfeiffer & T. Cross (Eds.). Texas: Prufrock Press.
- Freeman, J. (2015b) 'Cultural variations in ideas of gifts and talents with special regard to the eastern and western worlds', in D.Y. Dai, & C.C. Kuo (Eds.) *Gifted Education in Asia: A Critical Analysis*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 109-136.
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Hany, E.A. (1996). 'How leisure activities correspond to the development of creative achievement: insights from a study of highly intelligent individuals', *High Ability Studies*, 7, 65-82.

- Holahan, C.K. & Sears, R.R. (1995). *The Gifted Group in Later Maturity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lynn, R. & Vanhanen, T. (2002). *IQ and the Wealth of Nations*. London: Greenwood Press.
- Moon, S.M. (2002), 'Developing personal talent', Paper presented at the 8th Annual Conference of the European Council for High Ability (ECHA), Greece.
- Neihart, M. (2002), 'Risk and resilience in gifted children; a conceptual framework', in Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M. & Moon, S.M., *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?* Washington: Prufrock Press.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J. (1996). 'Intelligence: Knowns and unknowns'. *American Psychologist*, *51*, 77-101.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, *55*(1), 44-55.
- Plomin, R., DeFries, J.C., McClearn, G.E. & McGuff, N, F. (2001). *Behavioral Genetics* (4th edn). New York: W H. Freeman.
- Ronald, A., Spinath, F. M., & Plomin, R. (2002) 'The aetiology of high cognitive ability in early childhood'. *High Ability Studies*, *13*, 103-114.
- Rutter, M. (2005), 'How the environment affects mental health', *British Journal of Psychiatry*, *186*, 4-6.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54-67.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Shavinina, L.V. & Ferrari, M. (Eds.) (2004). *Beyond Knowledge. Extracognitive Aspects of Developing High Ability*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Stöeher, H. (2006), 'First steps towards an epistemic learner model', *High Ability Studies*, *17*, 17-41.
- Subotnik, R., Kassan, L., Summers, E. & Wasser, A. (1993). *Genius Revisited: High IQ Children Grow Up*. New Jersey: Ablex.
- Terman, L.M. (1925-1929). *Genetic Studies of Genius Vols I-V*, Stanford: Stanford University Press.
- Trost, G. (2000), 'Prediction of excellence in school, university and work', in K.A. Heller, F.J. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik, *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.

- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Werner, E. & Smith, R. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Cornell: Cornell University Press.
- Wertch, J.V. (1998) *Mind as Action*. New York; Oxford University Press.
- Whalley, L.J. & Deary, I.J. (2001). Longitudinal cohort study of childhood IQ and survival up to age 76. *British Medical Journal*, 322, 1-5.
- World Bank (2012), *World Development Report: Gender Equality and Development*.
- Zeidner, M. & Schleyer, E. (1999), 'The big-fish-little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children.' *Contemporary Educational Psychology*, 24, 305-329.