

UN ESTUDIO DE TRES DÉCADAS SOBRE NIÑOS SUPERDOTADOS Y TALENTOSOS

Joan Freeman

Universidad de Middlesex
Departamento de Educación Permanente
Londres, Reino Unido

Resumen

¿Existe alguna diferencia entre los niños superdotados que han sido catalogados como tales y los que no? Se emparejó para su comparación a niños catalogados como superdotados con niños de otros dos grupos dentro de la misma clase en su colegio. Uno de ellos estaba formado por niños que a pesar de poseer idénticas capacidades no habían sido considerados superdotados, mientras que el otro lo formaban niños de habilidades aleatorias (n=210, edades de 5-14 años). El estudio, que fue puesto en marcha en 1974 entodo el Reino Unido, utilizó tanto pruebas como entrevistas en profundidad a los niños, los padres y los profesores. De los dos grupos de niños de altas capacidades, se comprobó que los niños identificados como superdotados tenían muchos más problemas emocionales que los no considerados como tales. Después de tres décadas, se observa que el hecho de haber sido superdotado durante la etapa escolar no siempre conllevó un éxito extraordinario en la edad adulta, y que el trabajo duro, el apoyo emocional y una actitud positiva constituyen mejores factores predictivos.

El Estudio de Seguimiento de Freeman recibe el generoso apoyo de la Fundación Esmée Fairbairn (Reino Unido).

Los estudios longitudinales

Los estudios longitudinales de los niños superdotados y talentosos presentan dos ventajas. La primera es identificar los efectos positivos y negativos de diferentes tipos de educación familiar y académica como guía para la mejor práctica. La segunda es ver cómo afecta la respuesta educativa a los niños superdotados y talentosos. Se da la complicación de que la superdotación y los talentos pueden asumir muchas formas diferentes y surgir en situaciones bastante inesperadas y en diferentes momentos a lo largo de la vida (Subotnik, Kassan, Summers & Wasser, 1993; Gottfried, Gottfried, Bathurst & Guerin, 1994). Esto significa que las teorías y los programas educativos diseñados para niños identificados como superdotados a causa de su nivel avanzado en los estudios convencionales pueden estar pasando por alto a aquellos otros cuyas altas capacidades no encajan en este patrón. Por ejemplo, una reciente revisión efectuada en el Reino Unido de la investigación internacional sobre el programa para niños superdotados y talentosos conocido como Aprendizaje Acelerado, muy difundido y utilizado, no encontró ninguna evidencia científica de su efectividad, salvo un efecto placebo (Comford Boyes, Reid, Brain & Wilson, 2004).

La pregunta que cabe formularse en relación con todos los programas de este tipo, tanto escolares como extraescolares, es ¿en qué medida el incremento inicial en el rendimiento se debe a la atención y al cambio (el Efecto Hawthorne) y en qué medida se debe a la respuesta educativa? Por otra parte, aunque la educación especial para niños superdotados y talentosos produce en los alumnos unos niveles de rendimiento y sentimientos de satisfacción inicialmente más altos, estas ventajas tienden a desaparecer a los pocos años (White, 1992). Sin una perspectiva optimista a largo plazo, los programas para niños superdotados pueden no estar justificados (Freeman, 2002).

Influencias extracognitivas en la superdotación y los talentos

La inteligencia, independientemente de la forma en que se mida y se defina, es sólo una parte de la compleja dinámica del rendimiento a nivel excepcionalmente alto, que incluye dinámicas extracognitivas tales como

la autoestima, el apoyo y la motivación, además de la oportunidad (Dweck, 1999; Shavinina & Ferrari, 2004). Los estudios biométricos, basados en familias, gemelos y niños adoptados, arrojan pruebas fiables sobre los orígenes genéticos y ambientales de las diferencias en el desarrollo, tanto generales como particulares (Plomin, DeFries, McClearn & McGuff, 2001). En el plano cultural, hay más posibilidades de que ciertos niños sean identificados como superdotados y talentosos que otros, por ejemplo los pertenecientes a minorías, los minusválidos y los socialmente torpes (Freeman, 2003; Freeman, 2005).

Trost (2000), al investigar la predicción de la superdotación en la edad adulta, calculó que menos de la mitad de “lo que lleva a la excelencia” se puede explicar con mediciones y observaciones realizadas durante la niñez, pero que, en lo que respecta a la inteligencia, esta cifra no supera el 30%. Para este autor, la clave reside en la dedicación. Otros han sugerido el optimismo (Seligman, 1991; Peterson, 2000; Ryan & Deci, 2000). Un estudio de más de diez años en el John Hopkins University Center for Talented Youth (CTY), en Estados Unidos, ha comprobado que incluso a la edad de 12 años los alumnos seleccionados como superdotados eran significativamente más intuitivos que la población general (Mills, 1993). En Australia, Gross (2004) ha hecho un seguimiento durante 20 años de una muestra reducida de 10 niños y cinco niñas, con edades de entre 11 y 13 años al inicio del estudio, que fueron elegidos porque sus cocientes de inteligencia de Stanford-Binet eran superiores a 160. La investigadora comprobó que presentaban baja autoestima y “niveles de depresión moderados a severos”, por no mencionar la “soledad, el aislamiento social y la amargura” (p.199), de lo que culpa al fracaso educativo. Como no había ninguna comparación controlada con otros niños, es difícil saber si los sujetos fueron incluso representativos de otros niños australianos con altos cocientes de inteligencia. Como sucede muchas veces, puede ser que la metodología haya influido en los resultados.

De hecho, se ha constatado que los padres que utilizan el término “superdotado” están más orientados hacia el aprovechamiento académico y conceden poca importancia a la expresión emocional de sus hijos, lo que típicamente produce niños que no están tan bien adaptados como los de padres que no utilizan este término (Cornell & Grossberg, 1989; Freeman, 2001). En Alemania, cuando Buch, Sparfeldt, & Rost (2006) clasificaron y compararon las actitudes de los padres hacia sus hijos superdotados y hacia los que no lo eran utilizando un grupo aleatorio de 7.023 alumnos, sólo las variables del desarrollo cognitivo mostraron diferencias significativas. Emocionalmente no pareció haber ninguna diferencia, a los ojos de los padres, entre los niños superdotados y los que no lo eran.

EL ESTUDIO DE SEGUIMIENTO DE FREEMAN

En el Reino Unido se inició en 1974 un estudio comparativo controlado de niños catalogados como superdotados, niños superdotados no catalogados como tales y niños de habilidades aleatorias. El interés inicial fue el de establecer por qué unos niños fueron catalogados como superdotados mientras otros, que presentaron idénticas capacidades y rendimientos en las mediciones, no lo fueron. La singularidad de la investigación radicó en la metodología, al utilizar unos controles cuidadosamente emparejados, además de largas entrevistas en profundidad con los sujetos, sus padres y sus profesores, en el entorno escolar y doméstico, durante más de tres décadas. La investigación fue diseñada para conciliar los métodos estadísticos y los pormenorizados.

Los 70 niños con edades de entre 5 y 14 años que formaron el Grupo Objeto habían sido descritos por sus padres como niños superdotados, en la mayoría de los casos sin haberles hecho ninguna prueba, y todos se habían hecho miembros de la Asociación Nacional de Niños Superdotados. Se emparejó a cada uno de estos niños con dos niños del Grupo de Control del mismo sexo, edad y nivel socioeconómico matriculados en la misma clase de su colegio.

Asimismo, los niños del Primer Grupo de Control fueron medidos como de idéntica capacidad que los del Grupo Objeto, aunque no estaban catalogados como superdotados. El Segundo Grupo de Control fue elegido al azar entre la clase, agrupando un amplio abanico de habilidades según la composición de ésta. La diferencia esencial entre el Grupo Objeto y el Primer Grupo de Control fue el hecho de haber sido catalogados como superdotados o no.

La batería de pruebas que se realizó a todos los niños de la muestra incluyó una segunda prueba de inteligencia realizada de forma individual, la de Stanford-Binet, que evalúa mucho material aprendido, como el conocimiento de vocabulario y los problemas matemáticos (así como la moralidad, ver Freeman, 2005); las pruebas de personalidad de Cattell; las Guías para la Modificación de la Conducta de Stott (para el comportamiento en el colegio); así como pruebas de música y arte especialmente diseñadas para esta investigación. De los 63 centros participantes, se clasificaron los informes de los tutores sobre el rendimiento escolar de los niños y las descripciones hechas por los directores sobre la población escolar y la ética del colegio. Se entrevistó a los niños y a sus padres, se clasificaron las transcripciones grabadas en cintas de audio, y todo ello, junto con otros datos, produjo un total de 229 variables que fueron analizadas estadísticamente con comparaciones ortogonales y análisis no paramétricos. Un equipo dedicó muchas horas al examen de las transcripciones de las entrevistas.

De la muestra total de 210 niños, 170 se situaron en el percentil 99 de las Matrices de Raven. Los cocientes de inteligencia de Stanford-Binet iban desde los 46 niños con un CI de menos de 120 a los 18 niños con un CI de más de 160. 13 niños alcanzaron el techo del test de Stanford-Binet, con un CI de 170. La situación económica de las familias iba desde muy pobre a muy rica. Con el paso de los años se han ido produciendo bajas que han reducido la muestra en 2006 a 97 sujetos, aunque afortunadamente los grupos originales mantienen las mismas proporciones.

Algunas conclusiones del Estudio de Seguimiento de Freeman

La catalogación

Los padres que habían catalogado a sus hijos como superdotados solían tratarlos de forma diferente, particularmente en lo que respecta a la presión sobre el rendimiento. Varios jóvenes estuvieron a la altura de las circunstancias obteniendo sus doctorados al poco de cumplir los 20 años. Otros, sin embargo, pensaron que nunca podrían hacer frente a las expectativas de sus padres y encontraron otros caminos para abordar la situación. Algunos se convirtieron en peces grandes en charcas pequeñas, tal como describen Zeidner & Scheyler (1999). Este sería típicamente el caso de la alumna con un CI extremadamente alto que eligió una facultad pequeña donde su auto imagen de superdotada podía lucir sin oposición. Algunos hicieron caso omiso de sus capacidades y siguieron el ejemplo de sus padres de nivel educativo bajo, escogiendo empleos en los que no tuvieran que pensar, bajo la supervisión de otros.

Como tantos otros investigadores han comprobado, la precocidad, las puntuaciones del cociente de inteligencia extremadamente altas, las mejores notas en el colegio y el adelanto de curso no han constituido el camino hacia la consecución de grandes logros en la edad adulta para esta muestra de niños que habían tenido un nivel avanzado en su trabajo de clase, excepto para los que siguieron una trayectoria similar y llegaron a ser profesores o académicos.

Los efectos de la familia en el desarrollo emocional

De los dos grupos de niños superdotados, los que habían sido calificados como tales por sus padres tenían un índice de problemas emocionales mucho más alto ($p < 1\%$). Aunque cada pareja de niños calificados y no calificados como superdotados estaba en la misma clase, los padres de los niños calificados como superdotados se quejaban del colegio con una frecuencia significativamente más alta ($p < 1\%$). Las largas entrevistas con los padres revelaron que los niños calificados como superdotados que tenían dificultades emocionales, presentaban unas circunstancias domésticas significativamente más difíciles ($p < 1\%$), tales como el divorcio de los padres o experiencias que alterarían a la mayoría de los niños. Haciendo uso de las puntuaciones del test de cociente intelectual Stanford-Binet y del test de Raven, además de los datos valorados de las entrevistas, se comprobó que no fue la inteligencia en sí la que causó estas alteraciones, sino otros asuntos en la vida de los niños, así como la educación familiar (por ejemplo la televisión, los deberes, el castigo y el comportamiento y las creencias de los padres). Normalmente se echó la culpa a las altas capacidades de los niños. Afortunadamente, al madurar los niños y hacerse más independientes, la mayoría de estos problemas desapareció. Mi impresión subjetiva del grupo clasificado como superdotado, ya en la cuarentena, es de más depresión que en los otros grupos. Es imposible encontrar datos tan íntimos sin las detalladas entrevistas en profundidad en casa y los grupos de control cuidadosamente emparejados con los que se contaba en esta investigación.

El adelanto de curso

Sólo 17 niños de toda la muestra habían sido adelantados de curso, visto que no es una práctica común en el Reino Unido. 16 de éstos opinan firmemente que no permitirían que se aplicara esta medida a sus propios hijos. Sólo uno, que había sido alto y maduro para su edad, dijo que había sido bueno para él, precisamente porque pudo dejar el instituto antes. Como dijo uno de los padres de su hijo adolescente que había sido adelantado dos cursos en un colegio sólo para niños: “Sentí mucha pena por él. Era todavía un niño y los demás eran hombres.”

Influencias en el éxito en la vida

Personalidad

Los adultos que tuvieron más éxito habían sido más robustos y sociables de niños, como se pudo comprobar en las comparaciones de grupos en los años 70 y 80. Werner y Smith (1992) acuñaron el término ‘niños resistentes’ para describir a los supervivientes con éxito en condiciones muy desfavorables, pero curiosamente los mismos factores de personalidad parecían beneficiar a estos jóvenes relativamente privilegiados, sobre todo a aquellos “con encanto”, que tenían adultos que les apoyaban, centros educativos que les respondían, un sentimiento religioso a veces sinceramente sentido y una inteligencia muy por encima de la media. En lo referente al éxito convencional en la vida, como notas altas en los exámenes, el ascenso en la carrera corporativa o la capacidad de hacer dinero, los cimientos fueron siempre el entusiasmo y el trabajo duro, unidos a la habilidad suficiente, la oportunidad de una educación formal y el apoyo emocional en el seno familiar.

La alta creatividad, como se ve en las carreras profesionales de los adultos, ha exigido un tipo especial de personalidad relativamente independiente de las opiniones de los demás, y a veces un gran coraje. El exitoso arquitecto superdotado que hacía novillos con frecuencia, por ejemplo, no consiguió buenas notas en sus exámenes y no demostró sus talentos hasta mucho tiempo después de salir de la facultad con una licenciatura modesta. Normalmente, los niños han mantenido su estilo personal hasta llegar a la edad adulta. En general, fue cierto que la pobreza cierra puertas mientras que la riqueza las abre. Una niña superdotada muy rica, por ejemplo, cursó su primera licenciatura en la Universidad de Harvard, Estados Unidos, como etapa previa natural antes de entrar en la Universidad de Cambridge, en el Reino Unido, para sus estudios de postgrado. Después partió hacia Sudamérica y volvió con un marido de poca educación formal. Ahora tiene un puesto de alto rango en el Ministerio de Asuntos Exteriores y es el principal soporte financiero para su marido y sus dos hijos. Sin embargo, muchos de los sujetos de la muestra habían aceptado las ideas de sus padres de que algunas de las buenas cosas en la vida, como una carrera profesional, no eran para ellos, a pesar de que poseían el potencial para conseguir casi más de lo que podían imaginar. Muchos eligieron trabajos con un sueldo modesto y lo justificaron como “aceptar la realidad”. Los 13 individuos que consiguieron el techo de la escala de Stanford-Binet con un CI de 170 han optado por una amplia variedad de profesiones como adultos. Uno se convirtió en jugador profesional, otro es conserje de un club deportivo, otro tiene un pequeño negocio, otra es madre a tiempo completo, uno murió de cáncer, uno nunca hace uso de su doctorado conseguido a una edad temprana y trabaja en la tecnología de la información, y así sucesivamente. Hubiera resultado imposible predecir que el niño discapacitado visual procedente de un entorno educativo y económico desfavorable se convertiría en un banquero millonario a los 34 años.

La presión

De la investigación surgió una clara advertencia contra el ejercicio de demasiada presión académica sobre los jóvenes con altos cocientes de inteligencia. Gran parte de esta presión se originó en centros de alta exigencia académica que orientaban a sus alumnos hacia universidades prestigiosas. Algunos jóvenes parecieron reprimir sus personalidades mientras luchaban por conseguir notas perfectas, lo que limitó de forma importante su desarrollo emocional sano, incluida la libertad de jugar y ser creativos. La presión de este tipo podía tener el efecto opuesto al que se pretendía cuando al terminar sus estudios los jóvenes escogieron caminos inesperados en la vida. Los peor afectados fueron los varones especializados en ciencias que habían sido adelantados de curso, quienes perdieron la oportunidad de desarrollar relaciones sociales. La mayoría dice ahora que añora la diversión que perdió durante su niñez. Demasiados jóvenes habían

malgastado tiempo y energías intentando conseguir metas equivocadas debido a la falta de orientación educativa. Me dijeron que a veces habían sabido exactamente lo que querían hacer, pero que el horario escolar o la opinión de los profesores se lo impidieron. A una alumna de un centro altamente competitivo, por ejemplo, se le dijo que la biología no era para ella. Desafiando los consejos del centro, se inscribió a escondidas en una competición con su propia investigación biológica y ganó. Sólo entonces el centro reconoció su potencial y le permitió estudiar en el área de su elección. Hoy en día es investigadora farmacéutica.

Las universidades a las que asistieron no aliviaron mucho las presiones sociales que pueden disminuir la autoestima de un niño en edad de crecimiento. Por ejemplo, en el caso de una niña tranquila y sensible con un CI de 170 procedente de una familia de bajo nivel económico, no hubo ni una preparación adecuada en su centro, ni apoyo de la Universidad de Oxford. Los obstáculos a nivel social la superaron y al poco tiempo abandonó sus estudios para aceptar un trabajo modesto pero con seguridad emocional. Por supuesto, ninguna institución debería tener el poder de dirigir la vida de sus alumnos, pero sin algún tipo de ayuda, en particular para los que proceden de hogares que no se la pueden proporcionar, el eslabón final en una situación delicada se puede perder.

Caminos no académicos

Existen, por supuesto, muchos caminos no académicos para obtener satisfacción con los logros, como el caso de una mujer con un CI de 170 que yo había descrito hace treinta años como dotada para la empatía. Durante su etapa escolar era en efecto la “consejera” de la clase, la persona a quien los demás contaban sus preocupaciones. Se licenció en psicología y obtuvo otros títulos, y en 2005 estaba cuidando a los desamparados de su ciudad con amor y profunda satisfacción, sin percibir un alto salario ni ser visiblemente ambiciosa.

La mayoría de los sujetos con un CI excepcionalmente alto, catalogados como superdotados o no, tuvieron más éxito en la vida que los que tenían una puntuación media. Los de mayor éxito habían encontrado la manera de organizar sus poderosas habilidades mentales: eran más conscientes de sus estilos de aprendizaje personales e hicieron mejor uso de ellos. Esto no sólo les ayudó en los exámenes, sino también a ampliar su aprendizaje y llevarlo a su vida adulta. La mayoría de los que han alcanzado grandes logros en la edad adulta disfrutaron de una situación gratificante tanto en el hogar como en su centro educativo y se encontraban cómodos en su deseo de aprender, resultado del orgullo y el apoyo de sus padres desde una edad temprana. Los de menor éxito, incluso aquellos con elevados cocientes de inteligencia, se habían quedado con unas técnicas de corto plazo menos maduras y eficientes, tales como aprenderse los apuntes de memoria.

Para apoyar el desarrollo de los potenciales de los superdotados de forma más efectiva durante toda la vida, es importante seguir indicadores tales como los intereses personales (Hany, 1996). Basándome en mi propio trabajo y en el de otros (Freeman, 1998), propongo el siguiente sistema para mantener abierta a todos la puerta de la oportunidad y dar a la superdotación la ocasión de desarrollarse a su manera y en el momento adecuado.

El Enfoque Deportivo de Freeman

El Enfoque Deportivo de Freeman funciona con la identificación a través de la provisión de recursos, al proporcionar un “contexto inteligente para el aprendizaje”. Su premisa es que si se dan las oportunidades y un poco de orientación a los niños altamente capaces y motivados (características reconocidas como imprescindibles para conseguir la excelencia), éstos deberían ser capaces de postularse para trabajar en cualquier materia a un nivel más amplio y avanzado (Freeman, 2000b).

Al igual que los que tienen talento y motivación para los deportes pueden estar dispuestos a recibir clases y efectuar prácticas adicionales, estos niños podrían optar, por ejemplo, por clases extras de lenguas extranjeras o de física. Por supuesto, estos recursos deben estar al alcance de todos – como lo están los deportes – y no sólo para aquellos que han sido preseleccionados gracias a las pruebas, los expertos o el dinero.

Este camino no es caro, ni acarrea el riesgo de causar un estrés emocional en los niños al apartarlos de la compañía de sus amigos y de su grupo de edad. Hace uso de un entendimiento de las altas capacidades basado en la investigación, en particular del beneficio de centrar la atención en un área definida de los intereses de los alumnos además de proporcionar a cada uno lo que necesita para aprender.

El Enfoque Deportivo de Freeman

- La identificación debería ser continua y estar basada en procedimientos
- La identificación debería basarse en múltiples criterios, incluida la provisión de recursos para el aprendizaje y los resultados
- Los indicadores deberían estar validados para cada intervención y provisión de recursos
- Las habilidades de los alumnos deberían presentarse como un perfil en vez de como una cifra única
- En las fases de aprendizaje posteriores se deberían emplear unos criterios cada vez más precisos
- Se deberían tener en cuenta las actitudes posiblemente afectadas por influencias externas como la cultura y el sexo
- Se debería involucrar a los alumnos en la toma de decisiones sobre su educación, sobre todo en áreas de su interés

Para llevar a la práctica el Enfoque Deportivo, hace falta formar a los profesores en métodos de enseñanza diferenciados y en varias técnicas específicas para propiciar la aparición del potencial de alto nivel, como por ejemplo ayudar a los alumnos a recopilar información para un proyecto. Más importante aún, las autoridades educativas deberían coordinar y compartir el enfoque y los recursos. Así, el reconocimiento de altas capacidades y talentos también incluiría el reconocimiento de la provisión de recursos a la que los alumnos tuvieran acceso. Esto se podría llevar a cabo con una escala de clasificación, de manera que los niños que estuvieran sobresaliendo en su contexto fueran claramente percibidos y no resultaran perjudicados por una provisión de recursos de enseñanza y materiales de aprendizaje inferior a la de los demás.

REFERENCIAS

- 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.
- Comford Boyes, L., Reid, I, Brain, K. & Wilson, J. (March 2004) *Accelerated Learning: a Literature Survey*. Unpublished report; Department for Education and Skills, UK.
- 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.
- Dweck, C.S. (1999). *Self Theories, their Role in Motivation, Personality and Development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Freeman, J. (1998) *Educating the Very Able: Current International Research*. Office for Standards in Education, London: The Stationery Office. (www.JoanFreeman.com)
- Freeman, J. (2000) 'Teaching for talent: lessons from the research', in Lieshout, C.F.M. & Heymans, P.G. (Eds.) *Developing Talent Across the Lifespan*. (pp.231-248) London: Psychology Press.
- Freeman, J. (2001) *Gifted Children Grown Up*. London: David Fulton Publishers.
- Freeman, J. (2002) *International Out-of-school Education for the Gifted and Talented*. Report for the Department of Education and Skills, London. (www.JoanFreeman.com)
- 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.
- Gottfried, A.W., Gottfried, A.E., Bathurst, K. & Guerin, D.W. (1994). *Gifted IQ; Early Developmental Aspects*. New York: Plenum.
- Gross, M. (2004). *Exceptionally Gifted Children*. London: RoutledgeFalmer.
- Mills, C.J. (1993) 'Personality, learning style and cognitive style profiles of mathematically talented students', *European Journal for High Ability*, 4, 70-85.
- 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.

- 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.
- Subotnik, R., Kassin, L., Summers, E. & Wasser, A. (1993). *Genius Revisited: High IQ Children Grow Up*. New Jersey: Ablex.
- 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.
- Werner, E. & Smith, R. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Cornell: Cornell University Press.
- White, K.R. (1992), 'The relation between socio-economic status and academic achievement'. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.
- Zeidner, M. & Scheyler, E. (1999), 'The big-fish-little-pond effect for academic selfconcept, test anxiety and school grades in gifted children.' *Contemporary Educational Psychology*, 24, 305-329.