

LOS EFECTOS NEGATIVOS DEL USO DE LA ETIQUETA DE SUPERDOTACIÓN: UNA REVISIÓN NARRATIVA¹

THE NEGATIVE EFFECTS OF USING THE GIFTEDNESS LABEL: A NARRATIVE REVIEW

Isidora ZAÑARTU²
Claudia PÉREZ-SALAS³

RESUMEN: La etiqueta de superdotado/a es un arma de doble filo, ya que implica simultáneamente privilegio y estigma: por un lado, se asocia con un mayor estatus, pero por otro, como cualquier otra etiqueta o categoría diferenciadora, tiene el riesgo de separar de la “normalidad” a los individuos, tanto física como psicológicamente. Con el objetivo de determinar los efectos del uso de la etiqueta de superdotación en los/as estudiantes, se trabajó con un método de revisión narrativa. A partir de los hallazgos, se plantea que la utilidad de la etiqueta de superdotación es marginal y, más bien, el proceso de etiquetamiento de la superdotación tiene efectos negativos en la identidad del individuo etiquetado, en sus formas de afrontamiento, en sus relaciones sociales e incluso, en su experiencia escolar, debido a que el uso de la etiqueta, los estereotipos y el estigma derivados de ellos, llevan a la sobreexigencia de su entorno y a la exclusión de los círculos naturales de pares cuando se imponen programas educativos especializados.

PALABRAS CLAVE: Superdotación. Etiqueta. Estigma. Necesidades educativas especiales.

ABSTRACT: The gifted label of is a double-edged sword, as it simultaneously implies privilege and stigma: on the one hand, it is associated with higher status, but, on the other hand, like any other label or differentiating category, it takes the risk of separating individuals from “normality”, both physically and psychologically. In order to determine the effects of using the giftedness label on students, a narrative review method was used. From the findings, it is proposed that the usefulness of the label of giftedness is marginal and, rather, the process of labeling giftedness has negative effects on the identity of the labeled individual, on his/her ways of coping, on his/her social relationships and even, on his/her school experience, because the use of the label, the stereotypes and the stigma derived from them, lead to an overly-demanding environment and exclusion from natural circles of peers when specialized educational programs are imposed.

KEYWORDS: Giftedness. Label. Stigma. Special educational needs.

1 INTRODUCCIÓN

El concepto de superdotación es un tema complejo y polifacético (Yildiz & Altay, 2021), debido a que es una construcción social y, por tanto, depende del contexto cultural, histórico y social en el que se utilice (Baudson, 2016). Esto ha llevado a que no exista una única definición de superdotación universalmente aceptada (Baudson, 2016; Guthrie, 2019; McMann & Oliver, 1988; Papadopoulos, 2021; Rosenberg et al., 2010; Yildiz & Altay, 2021) y por ello, a que exista un amplio espectro de perfiles y características en los estudiantes superdotados/as (Sanchez et al., 2022). En este sentido, la superdotación no es algo que ha sido “descubierto” por educadores o psicólogos/as y no corresponde tampoco a un hecho natural (Borland, 2017), sino que ha sido una etiqueta construida con el propósito de proporcionar servicios de educación especial (Oliver, 1988). A pesar de que existe poca investigación res-

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0002>

² Doctoranda. Doctorado en Psicología. Universidad de Concepción. Magíster en Psicología. E-mail: izanartu@udec.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3139-508X>

³ Profesora Titular. Departamento de Psicología. Universidad de Concepción. Doctora en Psicología. E-mail: cperesz@udec.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6940-6514>

pecto de los efectos del etiquetamiento en estudiantes superdotados/as (Guskin et al., 2015), parece ser que, independientemente de la definición de la superdotación como “etiqueta”, esta impacta sustancialmente en sus vidas y las de su entorno (Klimecká, 2022). Entre las distintas consecuencias del uso de la etiqueta superdotado/a se encuentran:

1. el surgimiento de estereotipos, estigmatización y auto-estigmatización en los/as estudiantes que la reciben, al asociarse la etiqueta de superdotado/a con competencia, altanería y superioridad,
2. el impacto en su identidad y uso de estrategias de afrontamiento dañinas, en la medida que los autoconceptos se desarrollan a partir de las valoraciones reflejadas por otros (Rayner, 2001), y por tanto, a partir de los estereotipos y estigmas presentes,
3. el daño en las relaciones con los otros, al verse afectadas las relaciones con pares, docentes y padres/madres, al ser sometidos a presión y expectativas excesivas (O’Connor, 2012), y
4. la imposición de programas educativos especiales que contribuyen a su exclusión al separar, parcial o totalmente, al / la estudiante etiquetado/a de su grupo natural de pares.

2 MÉTODO

El presente estudio buscó determinar los efectos del uso de la etiqueta de superdotación en los/as estudiantes. Para ello, siguió un diseño de revisión narrativa (Aguilera Eguía, 2014; Letelier et al., 2005). Para la búsqueda de fuentes se utilizaron los buscadores y bases de datos de Google Académico, Scopus, Web of Science y Scielo. El criterio de inclusión para la búsqueda fue investigaciones teóricas o aplicadas en inglés o español que analizaran el uso de la etiqueta de superdotación. Las palabras claves utilizadas fueron “superdotación”, “inteligencia superior”, “excepcionalidad” y “representaciones sociales”, “estigma”, “discriminación”, “exclusión”, “etiqueta”, todas ellas también traducidas al inglés. Se realizó una revisión total de 61 artículos.

Cabe mencionar que las investigaciones analizadas en el presente estudio provienen principalmente del mundo anglosajón. La revisión realizada reveló que la investigación existente sobre el tema ha sido principalmente desarrollada en esas áreas geográficas, existiendo escasez de investigaciones en América Latina en este ámbito.

3 RESULTADOS

3.1 SURGIMIENTO DE ESTEREOTIPOS, ESTIGMATIZACIÓN Y AUTO-ESTIGMATIZACIÓN

Etiquetar es un proceso social que involucra tanto al individuo etiquetado, como a la sociedad que etiqueta (Robinson, 1989). Cuando es aplicada a una persona, una etiqueta puede entenderse como una definición que alude a qué tipo de ser humano es aquel individuo que se etiqueta (Link & Phelan, 2013).

La etiqueta de superdotación emerge por primera vez como resultado de la aplicación masiva de pruebas de inteligencia en Estados Unidos y fue aplicada en aquel/aquella estudiante que lograba una puntuación extremadamente alta en una prueba de inteligencia (usualmente en una escala Stanford-Binet). Sin embargo, con el tiempo, a esta concepción de la superdo-

tación se sumaron otros atributos, muchos de las cuales se apartaron de forma significativa, e incluso radical, de la concepción inicial. Esto porque, dado que es una construcción social, es decir, una etiqueta creada por nosotros, los atributos que contiene varían en función de nuestras creencias, prejuicios, experiencias y posición en la sociedad (Borland, 2021).

Hoy en día, la etiqueta de superdotado/a se define, generalmente, como aquel/aquella persona que posee un coeficiente intelectual igual o superior a 130 (Guénolé et al., 2015; Rosenberg et al., 2010; Yildiz & Altay, 2021). Son estudiantes que, generalmente, muestran un mayor desarrollo en habilidades lingüísticas e intelectuales, altos niveles de curiosidad y especial interés en preguntas existenciales y científicas (Sanchez et al., 2022), además de un alto nivel de pensamiento abstracto, perfeccionismo, creatividad, imaginación y rendimiento académico (Rosenberg et al., 2010). Sin embargo, también son estudiantes que pueden experimentar dificultades. Así, por ejemplo, pueden enfrentarse a estresores adicionales, tales como mayores niveles de estrés y ansiedad, frustración provocada por el perfeccionismo y autocrítica, sobreexcitabilidad, introversión, soledad (Guénolé et al., 2015; Haberlin, 2015; Lamont, 2012) y bajo logro académico (Guthrie, 2019).

Ahora bien, estas son características en las que existe algún grado de consenso, pero no constituyen, en ningún caso, una regla ni una verdad universal. Sin embargo, a pesar de la flexibilidad en la etiqueta de superdotado/a, tanto en la población general como en los entornos educativos, a menudo la etiqueta superdotación es utilizada de manera rígida y estereotipada (Klimecká, 2022; Sanchez et al., 2022), creyéndose que la superdotación está determinada por la alta capacidad y que ello es sinónimo de alto rendimiento, y que la presencia de alta inteligencia se relacionará inevitablemente con desajustes personales o sociales (Pérez et al., 2020; Sanchez et al., 2022). Ely (2010) describe los estereotipos más prevalentes alrededor de los/as estudiantes superdotados/as, entre los que señala: (1) todos los/as estudiantes superdotados/as son iguales, es decir, son “nerds” de las matemáticas que carecen de habilidades sociales, (2) todos/as los/as estudiantes superdotados/as desarrollan sus habilidades cognitivas y emocionales al mismo ritmo, (3) aumentar la cantidad de trabajo escolar es la mejor manera de mantener a estudiantes superdotados/as comprometidos académicamente, (4) los/as estudiantes superdotados/as no pueden encajar porque son “demasiado inteligentes” y, por último, (5) todos/as los/as estudiantes superdotados/as son introvertidos/as, y esto necesariamente es algo negativo.

Estos estereotipos impactan negativamente en el individuo etiquetado. Los/as propios/as estudiantes señalan su disconformidad con estos estereotipos, al quejarse de que se les etiquete negativamente y estereotipe como “nerd” (Kersulov & Henze, 2021; Meadows & Neumann, 2017; Moulton et al., 1998) y “marioneta del profesor” (Moulton et al., 1998). Además, este manejo estereotipado de la etiqueta superdotado y las respectivas imágenes y creencias sobre el/la superdotado/a (Baudson, 2016), da lugar a exclusión, a un cambio negativo en el desarrollo social y emocional del/de la estudiante etiquetado/a, al establecimiento de condiciones inadecuadas para el desarrollo de la superdotación (Klimecká, 2022) y a un abordaje pedagógico inadecuado.

El estereotipo, genera a su vez estigma, auto-estigma y aislamiento social. De acuerdo con la teoría de Link y Phelan (2001), originalmente planteada para el estigma de la enfermedad mental pero aplicable a otros contextos (Angermeyer & Matschinger, 2005), el estigma

aparece cuando las personas reciben cierta etiqueta en función de una diferencia, que hace verlas como un grupo externo y que, debido a determinados valores y a la cultura dominante, esta etiqueta es vista como algo indeseable, lo que provoca estereotipo, pérdida de estatus y discriminación (Link & Phelan, 2001). En ese sentido, si la etiqueta de superdotación es asociada a competencia, altanería, superioridad o excelencia, puede ser utilizada como forma de estigmatización. Lo anterior debido a que en la sociedad occidental en que vivimos la excelencia tiene un precio: aunque se promueve el logro, también se estigmatiza a los individuos que se desvían de la normalidad (Striley, 2014), lo que provoca que individuos superdotados/as se sientan culpables, incómodos, ambivalentes ante su éxito y aislados socialmente (Posner, 1976) y, dado que el estigma no es algo que está solo allí afuera, sino que es algo que puede ser incorporado a la identidad del propio individuo estigmatizado, el individuo también internaliza el estigma.

3.2 IMPACTO EN LA IDENTIDAD Y USO DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DAÑINAS

El autoconcepto, es decir, la percepción que una persona tiene de sí misma (Hewitt, 2021; Shavelson et al., 1976; Wehrle & Fasbender, 2019), se desarrolla a través de la comprensión social, a partir de las interpretaciones de las experiencias personales y las valoraciones que percibimos que tienen otros de nosotros (Hewitt, 2021; Rayner, 2001; Rosenberg, 2017). Por tanto, la etiqueta, y los estereotipos y estigma derivados de ella, son problemáticos porque dan forma a la autopercepción de los individuos y a su identidad (Guthrie, 2020). De acuerdo con Klimecká (2022), luego de que se realiza el proceso de etiquetamiento del niño/a superdotado/a se genera separación y segregación que hace que se interiorice la etiqueta. Klimecká (2022), explica que, el proceso de etiquetamiento sucede cuando un profesor u otra autoridad “cree” que el/la estudiante es superdotado/a y propicia la realización de un diagnóstico especializado que “verifique” y “oficialice” la etiqueta. A partir de ello se segrega al estudiante al destinarlo a programas educativos especiales, exclusión que es justificada en pos del logro de un mejor desarrollo académico del/la estudiante etiquetado/a. La segregación refuerza la connotación de la etiqueta de superdotado/a haciéndolo evidente para el/la estudiante y conduce a la interiorización del atributo, es decir, el/la estudiante superdotado/a acepta la etiqueta y demuestra los atributos que contiene dicha etiqueta (Klimecká, 2022).

Tal como lo plantea Cooley (1902), en su teoría del “yo espejado” (“*looking-glass self*”), como individuos adoptamos características que están influenciadas por lo que creemos que la sociedad percibe de nosotros. Según esta teoría, los individuos estereotipados llegan a integrar la etiqueta que la sociedad les pone como su identidad, y reproducirán los comportamientos asociados a esa identidad (Rahim, 2010). De esta manera, puede ser que los/as estudiantes superdotados/as internalicen el estereotipo adoptando características estereotipadas o, que traten de rechazarlo, a través de ciertas estrategias de afrontamiento, como por ejemplo, que oculten su potencial para evitar la identificación con el estigma (Baudson, 2016), nieguen su superdotación, que desarrollen un bajo rendimiento en la escuela o, por el contrario, participen en competiciones tanto como sea posible para escapar de la rutina en la escuela (Klimecká, 2022). Debido a lo anterior, existe un considerable número de estudiantes que han recibido la etiqueta de superdotado/a y que se sienten molestos/as por la etiqueta, sintiendo rechazo excesivo, enfado y menos sentimientos positivos sobre ser diferente (Berlin, 2009; Robinson, 1989) e independientemente de elementos positivos a los que pudiera estar asociada etiqueta,

como superdotado, o negativas como “nerd” o “friki” (Kersulov & Henze, 2021; Meadows & Neumann, 2017; O’Connor, 2012; Perrone et al., 2010), estos/as estudiantes experimentan la etiqueta como una carga (Kersulov & Henze, 2021) e incluso prefieren no ser etiquetados en absoluto (Manor-Bullock et al., 1995).

Una de las características estereotípicas de la superdotación que más es internalizada por los estudiantes que poseen esta condición es el perfeccionismo. Los/as estudiantes superdotados/as afirman sentirse presionados por la condición de “especial”, y sentirse obligados a rendir y cumplir las expectativas de los demás (Berlin, 2009; Manor-Bullock et al., 1995; Meadows & Neumann, 2017). El perfeccionismo es una característica que es prescrita por el entorno y se caracteriza por la internalización de las expectativas perfeccionistas establecidas por otros, las que pueden ser desadaptativas al fijar metas inalcanzables y generar que los/as propios/as estudiantes superdotados/as empiecen a esperar siempre la perfección (Guthrie, 2020). Es curioso ver como esta característica, más que ser propia de la superdotación, parece ser efecto de la internalización de expectativas, surgidas a partir del estereotipo que tiene el entorno respecto a esta condición. Vale preguntarse cómo las otras dificultades mencionadas, tales como mayor estrés y ansiedad, sobreexcitabilidad, introversión y la soledad (Guérolé et al., 2015; Haberland, 2015; Lamont, 2012) son provocadas también por la actuación de los estereotipos y el estigma por parte del entorno.

3.3 DAÑO DE LAS RELACIONES CON LOS OTROS

El modo en que un/a estudiante superdotado/a da sentido a su superdotación, no solo determina su propio yo, sino que también su interacción con el mundo que le rodea (Guthrie, 2020) y, por tanto, el uso de la etiqueta de superdotación y la presencia de estereotipo y estigma no solo impacta de forma individual en el sujeto etiquetado, sino que también hace que el entorno cambie la forma en que se relaciona con él/ella. La investigación indica que, incluso cuando la etiqueta es percibida por los estudiantes superdotados/as como una ventaja en términos de crecimiento personal y académico, es vista como algo que tiene implicancias sociales muy negativas (Manaster et al., 2015) por su impacto en las relaciones con pares, profesores y padres/madres (Berlin, 2009).

En lo que respecta a la relación con los pares, Klimecká (2022) señala que la gran mayoría de los/as estudiantes superdotados/as han sido segregados de su grupo de compañeros y suelen ser ridiculizados y acosados, lo que, naturalmente, les resulta difícil de sobrellevar. Si bien, también hay ocasiones en que son aceptados/as, esta aceptación parece estar supeditada al beneficio que los demás perciben de estar cerca de ellos debido a su condición (Klimecká, 2022; O’Connor, 2012). Esto lleva a que los/as estudiantes con superdotación puedan desarrollar estrategias de afrontamiento social dañinas, como no cumplir con el trabajo escolar que se le asigna o manifestar problemas conductuales y arriesgarse a ser castigados por el profesor con tal de ser aceptados/as por su grupo de compañeros/as (Klimecká, 2022).

Además de que sus pares utilicen la superdotación para sus propios beneficios, los/as estudiantes superdotados/as son víctimas de la presión y expectativas excesivas por parte de padres, madres y profesores (O’Connor, 2012), lo que puede provocar que los/as estudiantes se sientan abrumados/as (Guthrie, 2020). En lo que respecta específicamente a padres y madres,

estos pueden presionar a su hijo/a superdotado/a para que actúe de manera “perfecta”, lo que, según el estudio realizado por Margot y Rinn (2016) ocurre en mayor medida en primogénitos superdotados varones. Además, son más propensos a generar mensajes contradictorios donde, por un lado, animan a su hijo/a, pero, al mismo tiempo, pueden disuadirle de alcanzar demasiados logros, con el fin de no sentirse incompetentes (McMann & Oliver, 1988). Tanto la presión como la ambivalencia pueden tener impacto negativo en la salud mental y rendimiento del niño/a superdotado/a, lo que a su vez puede tensionar aún más la relación con padres y madres, con las respectivas consecuencias negativas que esto tiene para su desarrollo.

El pensamiento estereotipado respecto a la superdotación también ha sido detectado en docentes (Carman, 2011), donde el conocimiento o asignación de la etiqueta cambia su modo de relacionarse con el/la estudiante, lo que puede desembocar en un abordaje pedagógico inadecuado. Mientras algunos profesores aceptan más a estudiantes superdotados/as (Košir et al., 2016), les prestan más atención, les ofrecen más oportunidades e incluso les conceden privilegios (lo que puede ocasionar recelo entre los pares), otros profesores les exigen más (Meadows & Neumann, 2017), adoptan una actitud negativa (Geake & Gross, 2008) y demuestran que no están de acuerdo con la etiqueta (Klimecká, 2022). En este ámbito, la investigación revela que docentes asocian la superdotación con un peor ajuste (Baudson & Preckel, 2016; Matheis et al., 2019), con menos conductas prosociales (Baudson & Preckel, 2016) y menor extroversión, estabilidad emocional y afabilidad (Weyns et al., 2021).

Tanto una visión demasiado positiva o negativa de la superdotación tiene consecuencias negativas en el/la estudiante. Además, se ha visto que los profesores también tienen una relación ambivalente con la superdotación, ya que mientras que asocian a la superdotación con altas capacidades académicas o cognitivas, también la relacionan con rasgos de personalidad más negativos, como la menor simpatía (Baudson & Preckel, 2013 citado en Weyns et al., 2021). De acuerdo con el estudio realizado por Weyns et al. (2021), los/as docentes, en general, parecen ser ambivalentes respecto a los/as estudiantes superdotados/as, esperan más conflictos con ellos/as y perciben que son más demandantes emocionalmente.

Esto tiene importantes implicancias para el abordaje pedagógico y para el/la estudiante, ya que los estereotipos negativos sobre la superdotación pueden llevar a que el potencial permanezca incomprendido o inatendido (Baudson, 2016). Según lo demostró Pajares (1992), las concepciones de los/as docentes sobre los/as estudiantes superdotados/as determinan sus expectativas y estas, a su vez, impactan el comportamiento de los/as estudiantes en el aula y los objetivos educativos. De hecho, se ha visto que muchas veces genera la tendencia a dar a los/as estudiantes superdotados/as muchas tareas (Berlin, 2009; Meadows & Neumann, 2017), incluso que carecen de propósito, que muy probablemente no utilizarían en las clases normales con un estudiante avanzado que no haya recibido esta etiqueta oficial o, por el contrario, ignorar las necesidades educativas de los/as estudiantes superdotados/as (Klimecká, 2022). Por lo tanto, lejos de que la etiqueta se útil para los/as docentes y su ejercicio profesional, esta puede impactar negativamente, tanto al aprendizaje, como al sentir del/de la estudiante.

A este respecto, e independiente del impacto en el aula regular, se podría argumentar que la etiqueta permite al sistema educativo atender las necesidades específicas de estos/as estudiantes a través de programas especializados y, de tal manera, evitar la aparición de problemas

escolares, como el aburrimiento y el desenganche académico (Berlin, 2009; Perrone et al., 2010). Si bien pocos estudios cuestionan los beneficios educativos de los programas especiales para estudiantes superdotados/as (ej. Reis & Renzulli, 2010), en realidad existe poca evidencia respecto del impacto promedio de estos programas (Card & Giuliano, 2014), y existe una gran preocupación por los efectos que el hecho de ser etiquetado/a como superdotado/a puede imponer a los/as estudiantes que participan en estos programas (Borland, 2017), por la exigencia y la separación física con sus pares (Hickey & Toth, 1990; Perrone et al., 2010). Muchas investigaciones, realizadas en países en los que el sistema educativo favorece dicha categorización y la provisión de educación especial para los/as estudiantes superdotados/as, sugieren que etiquetar a los/as niños/as como superdotados/as puede ser perjudicial para su bienestar social y emocional (O'Connor, 2012).

3.4 IMPOSICIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS ESPECIALES

La evidencia recabada acerca de programas educativos para estudiantes superdotados/as en Estados Unidos, revela que aquellos programas que implican la totalidad de actividades escolares, clases, recreos y otras actividades (señalados en el estudio como “programas de tiempo completo”) compartidas solo con estudiantes superdotados/as, generaron niveles más altos de perfeccionismo desadaptativo y soledad, además de niveles más bajos de autoconcepto matemático (Cash & Lin, 2021). Según lo explican los autores Cash y Lin (2021), el poder de la etiqueta puede estar propiciando un nivel mayor de perfeccionismo desadaptativo, sobre todo cuando a los/as estudiantes se les aparta del grupo de pares. Además, Cash y Lin (2021), agregan que la exclusión y/o el aislamiento social que producen puede dificultar a los/as estudiantes el desarrollo de amistades significativas con otros, lo que les lleva a sentirse más solos. Es decir, lejos de estar favoreciendo el desarrollo del/ de la estudiante, este tipo de programas implican efectos negativos en el desarrollo, especialmente debido a la segregación respecto del grupo de pares.

En cuanto a programas “part time” o focalizados, si bien ampliar la oferta de actividades educativas es un aspecto que puede ser apreciado por los/as estudiantes superdotados/as por el hecho de poder representar a su escuela en competiciones, tener clases individuales adicionales, asistir a clubes extraescolares especiales, etc. (Klimecká, 2022; Perrone et al., 2010), para muchos/as estudiantes esta ampliación de oportunidades educativas puede ser más bien una imposición más que un deseo y que, en realidad, consideren que esas tareas adicionales no les son útiles o interesantes (Klimecká, 2022; Meadows & Neumann, 2017). La superdotación no implica obligatoriamente interés en el ámbito académico o interés en más actividades escolares y, por lo tanto, no necesariamente las actividades educativas extras van en beneficio del/ la estudiante, sino, más bien van dirigidas a satisfacer la necesidad que existe como sociedad de “aprovechar” o “utilizar” esas capacidades para el beneficio de la población.

CONCLUSIONES

En este escenario, ¿vale la pena utilizar la etiqueta de superdotado/a? A este respecto, y a partir de los argumentos expuestos cabe concluir que, si bien en el sistema educativo las etiquetas pueden tener una utilidad práctica para la intervención y la atención de ciertas problemáticas o necesidades educativas especiales, a partir de los antecedentes expuestos, la utilidad de la etiqueta de superdotado/a es marginal y, al contrario, produce efectos negativos

contribuyendo a la exclusión y estigmatización del estudiante con alto potencial intelectual, y, por lo tanto, no deberíamos usarla. Esto porque ni los docentes ni el sistema educativo regular están preparados para atender adecuadamente las necesidades de los estudiantes con alto potencial intelectual, y muchas veces el ejercicio profesional puede verse entorpecido por el uso de la etiqueta, debido a la presencia de estereotipos y estigmas.

A pesar de que muchas veces se justifique el uso de la etiqueta aludiendo a los beneficios para el individuo, en realidad el uso de la etiqueta tiene importantes y nocivas consecuencias para él/ella. De este modo, recibir la etiqueta, con los estereotipos y estigma derivados de ella, tiene importantes consecuencias en la vida del/de la estudiante etiquetado/a, al impactar negativamente en su identidad y en sus relaciones sociales con pares, docentes y con sus padres/madres. Estas consecuencias negativas no solo hacen la vida más desafiante, sino que el internalizar ciertas características y comportamientos estereotipados (como el perfeccionismo desadaptativo), la fragmentación de las relaciones sociales, el sentirse utilizado por los/as otros/as en función de su talento, el estigma y la exclusión, pueden también tener importantes consecuencias negativas para su salud mental.

En lugar de generar programas especializados, sugerimos que un mejor abordaje es la incorporación de prácticas docentes que permitan atender la diversidad de intereses, ritmos y necesidades de aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, a partir de un diseño universal del aprendizaje (DUA) (Barteaux, 2014; Ralabate, 2011; Spencer, 2011) y al margen de las etiquetas existentes. Al respecto, estudios en esta materia señalan que a través de la utilización del DUA es posible garantizar que estudiantes superdotados/as no se vean frenados por los programas de enseñanza convencionales, lo que además va en línea con las iniciativas cada vez más instaladas de inclusión educativa (Abel et al., 2011; Alqahtani & Kaliappen, 2020) y que permitirían mantener a los/as estudiantes en sus círculos naturales de pares. Sin embargo, cabe señalar que es necesario desarrollar más investigación empírica que examine la efectividad de diversas prácticas basadas en el DUA para atender a estudiantes superdotados/as (Capp, 2017) que permitan también desarrollar guías prácticas para docentes.

Así también, consideramos que es importante seguir revisando las prácticas instaladas en el mundo con relación a los programas educativos dirigidos exclusivamente para estudiantes superdotados/as, en tanto generan consecuencias negativas en el desarrollo del/la estudiante y tienen el potencial de excluir, discriminar y, de esa manera, mantener la prevalencia de estereotipos sobre la superdotación.

Por último, es crucial reconocer otra posibilidad de existencia de la etiqueta de superdotado/a que trascienda los estereotipos y prejuicios. Para ello, como sociedad tenemos que fomentar la deconstrucción del estereotipo de superdotación y retornar a la esencia misma de la etiqueta, la inteligencia superior. De esta manera, en lugar de limitar la identidad de sujetos superdotados a los estereotipos asociados a la superdotación, promovamos entornos, tanto educativos como no educativos, que les permitan desarrollar su propia individualidad al margen de las características que históricamente hemos asignado a la etiqueta de superdotación. Así, al desafiar los estereotipos y prejuicios arraigados, podemos abrir paso a un entendimiento más completo y enriquecedor de las múltiples facetas de la superdotación, fomentando así su verdadera inclusión.

En lo que respecta a las limitaciones del presente estudio, cabe mencionar las limitaciones propias del método empleado, ya que la revisión narrativa al carecer de una estructura clara y detallada como las revisiones sistemáticas, es más sensible a sesgos y a la subjetividad de los autores (Aguilera Eguía, 2014; Letelier et al., 2005). A pesar de lo anterior, consideramos que el presente texto constituye un importante aporte a la literatura actual, en tanto, sintetiza los diversos efectos negativos que tiene el uso de la etiqueta de superdotación, abordando niveles individuales (ej. efectos en el autoconcepto), microsociales (efectos en las relaciones sociales), mesosociales (efectos en el sistema educacional) y macrosociales (asociados a estereotipos y estigmas que se sustentan en valores y la cultura imperante).

REFERENCIAS

- Abell, M. M., Jung, E., & Taylor, M. (2011). Students' perceptions of classroom instructional environments in the context of 'Universal Design for Learning'. *Learning Environments Research*, 14, 171-185. <https://doi.org/10.1007/s10984-011-9090-2>
- Aguilera Eguía, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista Sociedad Española Del Dolor*, 21(6), 359-360. <https://doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>
- Alqahtani, R., & Kaliappen, N. (2020). Quality assurance in gifted education. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 5137-5150. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081113>
- Angermeyer, M., & Matschinger, H. (2005). Labeling - stereotype - discrimination. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 49, 391-395. <https://doi.org/10.1007/s00127-005-0903-4>
- Bartheaux, S. (2014). Universal Design for Learning. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 6(1), 50-54.
- Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368>
- Baudson, T. G., & Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212-225. <https://doi.org/10.1177/0016986216647115>
- Berlin, J. E. (2009). It's all a matter of perspective: student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review*, 31(4), 217-223. <https://doi.org/10.1080/02783190903177580>
- Borland, J. H. (2017). Problematizing gifted education: Thinking radically about our beliefs and practice. In C. M. Callahan, & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education* (2nd ed., pp. 71-82). Routledge.
- Borland, J. (2021). The trouble with conceptions of giftedness. In R. Sternberg, & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of Giftedness and Talent* (1st ed., pp. 37-49). Palgrave Macmillan.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- Card, D., & Giuliano, L. (2014). *Does gifted education work? For which students?* (No. w20453). National Bureau of Economic Research.
- Carman, C. A. (2011). Stereotypes of giftedness in current and future educators. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 790-812. <https://doi.org/10.1177/0162353211417340>

- Cash, T. N., & Lin, T. J. (2021). Psychological well-being of intellectually and academically gifted students in self-contained and pull-out gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 66(3), 188-207. <https://doi.org/10.1177/00169862211032987>
- Cooley, C. H. (1902). Looking-glass self. *The production of reality: Essays and readings on social interaction*, 6, 126-128.
- Ely, K. (2010). Understanding the stereotypes against gifted students: a look at the social and emotional struggles of stereotyped students. *Academic Leadership Journal Background Information*, 8(3), 1-11. <https://doi.org/10.58809/OPRY7327>
- Geake, J. G., & Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: an evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231. <https://doi.org/10.1177/0016986208319704>
- Guénolé, F., Speranza, M., Louis, J., Fournieret, P., Revol, O., & Baleyte, J.-M. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European Journal of Paediatric Neurology*, 19(4), 402-410. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2015.03.006>
- Guskin, S. L., Okolo, C., Zimmerman, E., & Peng, C.-Y. J. (2015). Being Labeled Gifted or Talented: Meanings and Effects Perceived by Students in Special Programs. *Gifted Child Quarterly*, 30(2), 61-65. <https://doi.org/10.1177/001698628603000203>
- Guthrie, K. H. (2019). "Nothing is ever easy": parent perceptions of intensity in their gifted adolescent children. *The Qualitative Report*, 24, 2080-2101. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3598>
- Guthrie, K. H. (2020). The weight of expectations: a thematic narrative of gifted adolescent girls' reflections of being gifted. *Roeper Review*, 42(1), 25-37. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1690080>
- Haberlin, S. (2015). Don't stress: What do we really know about teaching gifted children to cope with stress and anxiety? *Gifted and Talented International*, 30(1-2), 146-151. <https://doi.org/10.1080/15332276.2015.1137465>
- Hewitt, J. P. (2021). The social construction of self-esteem. In C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards, & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (3rd ed., pp. 217-224). Oxford University Press.
- Hickey, M. G., & Toth, L. (1990). The effects of labeling children gifted: A review of the literature. *Early Child Development and Care*, 63(1), 149-151. <https://doi.org/10.1080/0300443900630118>
- Kersulov, M. L., & Henze, A. (2021). Where image and text meet identity: gifted students' poetry comics and the crafting of "nerd identities". *Journal of Media Literacy Education*, 13(1), 92-105. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-1-8>
- Klimecká, E. (2022). Advantages and disadvantages of being 'gifted': perceptions of the label by gifted pupils. *Research Papers in Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2065523>
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186>
- Lamont, R. (2012). The fears and anxieties of gifted learners. *Gifted Child Today*, 35(4), 271-276. <https://doi.org/10.1177/1076217512455479>

- Letelier, L. M., Manríquez, J. J., & Rada, G. (2005). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: ¿son la mejor evidencia? *Medicina Basada En La Evidencia*, 133, 246-259. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872005000200015>
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Source: Annual Review of Sociology*, 27, 363-385. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2013). Labeling and stigma. In C. S. Aneshensel, J. C. Phelan, & A. Bierman (Eds.), *Handbooks of Sociology and Social Research* (1ª ed., pp. 525-541). Springer Science and Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4276-5_25
- Manaster, G. J., Chan, J. C., Watt, C., & Wiehe, J. (2015). *Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness: a partial replication*. *Gifted Child Quarterly*, 38(4), 176-178. <http://dx.doi.org/10.1177/001698629403800404>
- Manor-Bullock, R., Look, C., & Dixon, D. N. (1995). Is giftedness socially stigmatizing? The impact of high achievement on social interactions. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(3), 319-338. <https://doi.org/10.1177/016235329501800307>
- Margot, K. C., & Rinn, A. N. (2016). Perfectionism in gifted adolescents: a replication and extension. *Journal of Advanced Academics*, 27(3), 190-209. <https://doi.org/10.1177/1932202X16656452>
- Matheis, S., Keller, L. K., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2019). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 213-232. <http://doi.org/10.1080/1259866X.2019.1576029><https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029>
- McMann, N., & Oliver, R. (1988). Problems in families with gifted children: implications for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 66(6), 275-278. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1988.tb00867.x>
- Meadows, B., & Neumann, J. W. (2017). What does it mean to assess gifted students' perceptions of giftedness labels?. *Interchange*, 48(2), 145-165. <http://doi.org/10.1007/s10780-016-9281-y>
- Moulton, P., Moulton, M., Housewright, M., & Bailey, K. (1998). Gifted & talented: exploring the positive and negative aspects of labeling. *Roeper Review*, 21(2), 153-154. <https://doi.org/10.1080/02783199809553950>
- O'Connor, J. (2012). Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child. *Children and Society*, 26(4), 293-303. <https://doi.org/10.1111/J.1099-0860.2010.00341.X>
- Oliver, E. (1988). The effects of the label gifted on students identified for special programs. *Roeper Review*, 11(1), 33-34. <https://doi.org/10.1080/02783198809553157>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Papadopoulos, D. (2021). Parenting the exceptional social-emotional needs of gifted and talented children: What do we know? *Children* (Basel), 8(11), 1-15. <https://doi.org/10.3390/children8110953>
- Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarría, L., & Borges, A. (2020). Examining the most and least changeable elements of the social representation of giftedness. *Sustainability* 2020, 12(13), 5361. <https://doi.org/10.3390/SU12135361>
- Perrone, K. M., Wright, S. L., Ksiazak, T. M., Crane, A. L., & Vannatter, A. (2010). Looking back on lessons learned: Gifted adults reflect on their experiences in advanced classes. *Roeper Review*, 32(2), 127-139. <https://doi.org/10.1080/02783191003587918>

- Posner, J. (1976). The stigma of excellence: on being just right. *Sociological Inquiry*, 46(2), 141-144. <https://doi.org/10.1111/J.1475-682X.1976.TB00759.X>
- Rahim, E. A. (2010). Marginalized through the “Looking Glass Self” The development of Stereotypes and Labeling. *Journal of International Academic Research*, 10(1), 1-11.
- Ralabate, P. K. (2011). Universal design for learning: Meeting the needs of all students. *The ASHA Leader*, 16(10), 14-17. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.16102011.14>
- Rayner, S. G. (2001). Aspects of the self as learner: Perception, concept, and esteem. In R. J. Riding, & S. G. Rayner (Eds.), *Self-perception* (1st. ed., pp. 25-52). Ablex Publishing.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and individual differences*, 20(4), 308-317. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.012>
- Robinson, A. (1989). Gifted: The two-faced label. *Gifted Child Today Magazine*, 12(1), 34-36. <https://doi.org/10.1177/107621758901200116>
- Rosenberg, M. (2017). The self-concept: Social product and social force. In M. Rosenberg, & R. H. Turner (Eds.), *Social psychology: sociological perspectives* (1st ed., pp. 593-624). Routledge
- Rosenberg, M. D., Robokos, D., & Kennedy, R. F. (2010). The Gifted Child. *Pediatrics in Review*, 31(1), 41-43. <https://doi.org/10.1542/pir.31-1-41>
- Sanchez, C., Brigaud, E., Moliner, P., & Blanc, N. (2022). The social representations of gifted children in childhood professionals and the general adult population in France. *Journal for the Education of the Gifted*, 45(2), 179-199. <https://doi.org/10.1177/01623532221085610>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Source: Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Spencer, S. A. (2011). Universal Design for Learning: assistance for teachers in today’s inclusive classrooms. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 1(1), 10-22.
- Striley, K. M. (2014). The stigma of excellence and the dialectic of (perceived) superiority and inferiority: exploring intellectually gifted adolescents’ experiences of stigma. *Communication Studies*, 65(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.851726>
- Wehrle, K., & Fasbender, U. (2019). Self-concept. In V. Zeigler-Hill, & T. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (1st ed., pp. 3-5). Springer.
- Weyns, T., Preckel, F., & Verschueren, K. (2021). Teachers-in-training perceptions of gifted children’s characteristics and teacher-child interactions: An experimental study. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1-9. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2020.103215>
- Yildiz, S., & Altay, N. (2021). The parenting attitudes and effects on their gifted children: a literature review. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 9(2), 123-132. <https://doi.org/10.17478/jegys.864037>

Recebido em: 04/01/2023
Reformulado em: 23/06/2023
Aprovado em: 18/07/2023