LA ENSEÑANZA DIRIGIDA A ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

MACARENA ANDREA CARRASCO-BERNAL Y
MARIANA LAZZARO-SALAZAR

RESUMEN

La educación dirigida a estudiantes con altas capacidades (AC) en educación secundaria ha sido abordada desde diversas perspectivas en la investigación reciente. Se realizó una revisión sistemática siguiendo las directrices PRISMA, en la que se analizaron estudios publicados entre 2020 y 2025 sobre la enseñanza y el papel del profesorado en este ámbito. Se identificaron 20 artículos empíricos en WoS, Scopus y Latindex, de los cuales 13 se centran explícitamente en las percepciones, prácticas o creencias docentes. Los hallazgos muestran que las prácticas educativas están mediadas por la identidad profesional del profesorado y por una tensión vocacional-institucional que dificulta la implementación de respuestas diferenciadas. Asimismo, se observa una fuerte concentración de estudios en Europa y una escasa representación de investigaciones latinoamericanas en el conjunto de estudios analizados, lo que pone de manifiesto la necesidad de ampliar la producción regional y de fortalecer las políticas educativas que reconozcan la neurodiversidad.

Introducción

En toda experiencia educativa, el rol del docente resulta fundamental. Los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que también median oportunidades y orientan el desarrollo integral de sus estudiantes (Shaoan *et al*., 2025). Esta relevancia adquiere especial importancia cuando se trata de atender a estudiantes con necesidades educativas específicas, como aquellos con altas capacidades (AC). Aunque las AC no constituyen una discapacidad, requieren enfoques pedagógicos diferenciados que consideren el potencial, la motivación y las necesidades particulares de enseñanza y aprendizaje de estos estudiantes (Gómez-Arízaga *et al*., 2020).

En este escenario, el docente cumple un rol esencial, especialmente en la educación secundaria, etapa en la que se espera mayor autonomía, profundidad disciplinar y complejidad cognitiva, y en la que su intervención resulta fundamental para adaptar, diversificar y enriquecer la enseñanza. Sin embargo, gran parte de la literatura científica en este ámbito se ha centrado en el alumnado y sus características cognitivas, emocionales y sociales, mientras que las prácticas, los conocimientos y los desafíos del profesorado han recibido una atención más limitada y dispersa (Conejeros-Solar *et al*., 2013; Jung, 2022). Esta limitada presencia del tema en la investigación resulta preocupante, considerando que la calidad de la enseñanza, las expectativas docentes y las decisiones curriculares constituyen factores decisivos en el desarrollo del potencial de los estudiantes con AC (Shaoan *et al*., 2025). Estos antecedentes fundamentan la necesidad de realizar una revisión sistemática que examine de forma crítica e integradora los estudios existentes, centrada en la enseñanza y el rol docente en la educación secundaria, no solo para destacar la importancia del profesorado en la atención educativa de estudiantes con AC, sino también para identificar nuevas líneas de investigación que contribuyan a orientar las políticas públicas.

En este contexto, el artículo presenta los resultados de una revisión sistemática de la literatura sobre la enseñanza dirigida a estudiantes con AC en educación secundaria. La investigación reciente muestra un creciente interés por

PALABRAS CLAVE / Educación Secundaria / Altas Capacidades / Identidad Profesional Inclusión Educativa /
Recibido: 01/06/2026. Modificado: 15/10/2026. Aceptado: 17/10/2026.

Macarena Andrea Carrasco-Bernal (Autora de correspondencia). Doctoranda en Educación, Universidad Católica del Maule, Chile. Dirección postal: 26 y media Oriente C #3662, Talca, Región del Maule, Chile. Código postal: 3460000. e-mail: maca.macb@gmail.com, macarena.carrasco@alumnos.ucm.cl ORCID: 0009-0005-3860-9211.

Mariana Lazzaro-Salazar. Doctora en Lingüística. Académica, Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Maule, Universidad Católica del Maule, Chile. e-mail: lazzaromari@gmail.com, mlazzaro@ucm.cl. ORCID: 0000-0001-7624-0068.

la educación de este alumnado, aunque con enfoques, alcances y contextos de estudio heterogéneos. En este marco, la revisión tiene como objetivos: (a) caracterizar las investigaciones existentes sobre esta temática, considerando aspectos como el tipo de estudio, el país de publicación y el año, e (b) identificar las prácticas docentes que han sido documentadas en la literatura como efectivas o relevantes para la atención educativa de esta población.

A partir de estos objetivos, el estudio se guía por las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las principales características metodológicas y contextuales de las investigaciones recientes sobre la enseñanza dirigida a estudiantes con AC en educación secundaria? ¿Qué prácticas docentes se han identificado en la literatura como relevantes para la atención educativa de este alumnado?

De este modo, el trabajo contribuye a la literatura sobre AC y educación inclusiva al integrar y analizar investigaciones recientes sobre la enseñanza dirigida a estudiantes con AC en educación secundaria, identificar sus limitaciones teóricas, metodológicas y geográficas, y proponer líneas futuras de investigación que fortalezcan el papel del profesorado como agente clave en la atención educativa de este alumnado, cuyas necesidades han recibido una atención insuficiente.

Metodología

La búsqueda de artículos de investigación se llevó a cabo entre los meses de febrero y marzo de 2025, siguiendo las directrices de la declaración PRISMA (Page *et al*., 2021), con el propósito de sistematizar de forma rigurosa y transparente la evidencia disponible sobre la enseñanza de profesores de secundaria dirigida a estudiantes con AC. Inicialmente, se realizó un sondeo exploratorio para refinar el algoritmo de búsqueda. Este proceso preliminar permitió evaluar la efectividad de diversas combinaciones de palabras clave y ajustar el enfoque para maximizar la sensibilidad y precisión de los resultados. A partir de esta exploración, se definió una combinación final de términos que integraba tanto palabras clave amplias como las específicas, a saber: (Gifted OR Talent OR 'Highly Able' OR 'High Potential' OR 'High Ability') AND ('Pedagogical Practices' OR 'Teacher Traits' OR 'Teacher Competencies' OR 'Teacher Profile' OR 'Teacher Competences') AND ('Secondary School' OR 'High School' OR 'Secondary Teachers'). Posteriormente, la búsqueda sistemática se llevó a cabo en inglés y español en dos bases de datos académicas de alta calidad: Scopus y Web of Science (WoS), añadiéndose también finalmente la base de datos de Latindex a la búsqueda, para maximizar las posibilidades de analizar estudios latinoamericanos. Se definió un rango temporal de cinco años (2020–2025) para asegurar la inclusión de investigaciones recientes, dado el crecimiento que ha experimentado la producción científica en torno a las AC durante este período. La búsqueda se realizó entre febrero y marzo de 2025, incorporando todas las publicaciones disponibles hasta ese momento, sin aplicar un límite adicional de fecha de publicación.

Los artículos seleccionados fueron filtrados según los siguientes criterios de inclusión: a) estudios empíricos centrados en la docencia para estudiantes con AC, abordados desde prácticas docentes o percepciones de profesores, o de estudiantes sobre sus profesores; b) artículos cuantitativos con definición de conceptos y análisis riguroso, o cualitativos con métodos válidos y fiables; c) publicaciones en español o inglés; d) artículos indexados en WoS, Scopus o Latindex; e) y publicados entre los años 2020 y 2025. Los criterios de exclusión se trazaron siguiendo el modelo de Jerez-Yáñez y colaboradores (2016) y son los siguientes: estudios no empíricos, tales como revisiones, editoriales, comentarios y libros; estudios en poblaciones diferentes a profesores en educación secundaria para estudiantes con AC; artículos de revista publicados antes del año 2020; Estudios publicados en idiomas diferentes al español o inglés; estudios no indexados en bases de datos de WoS, Scopus o Latindex. En casos específicos, se consideraron investigaciones que incluían conjuntamente estudiantes de primaria y secundaria, siempre que los hallazgos vinculados a la educación secundaria fueran pertinentes para los objetivos de este trabajo.

En el caso de Latindex, se utilizó el filtro "altas capacidades", lo que arrojó 46 artículos; sin embargo, muchos de ellos no estaban vinculados al ámbito educativo ni centrados en la enseñanza secundaria, por lo que solo se incorporó un estudio que cumplía con los criterios de inclusión previamente definidos.

Muestra

De la revisión se obtuvieron 371 registros. Tras eliminar 21 duplicados y referencias irrelevantes, se conservaron 350 estudios. Al aplicar los criterios de inclusión y exclusión mediante la revisión de títulos y resúmenes, el número se redujo a 102 artículos. Tras la lectura completa de los textos, se excluyeron 82 artículos adicionales por no cumplir con los criterios establecidos, principalmente por centrarse en los estudiantes, estar fuera del nivel de educación secundaria o no abordar directamente el tema de estudio. En menor medida, también se excluyeron artículos no empíricos. El corpus final quedó compuesto por 20 artículos, como se muestra en la Figura 1, que presenta el diagrama de flujo del proceso de identificación, selección y exclusión de los estudios, de acuerdo con las directrices PRISMA.

En relación con la diversidad de poblaciones incluidas, cabe precisar que el estudio de Reis *et al*. (2023) se realizó con estudiantes universitarios, pero la información considerada corresponde a sus experiencias durante la educación secundaria.

Para evaluar la pertinencia de los estudios, se examinó su calidad metodológica mediante la revisión del diseño, la población y los procedimientos empleados.

Análisis de datos

El software de gestión bibliográfica Mendeley se utilizó para organizar las publicaciones seleccionadas en cada base de datos. Para el análisis de los 20 estudios, se empleó un enfoque de análisis temático de contenido con el fin de extraer información relevante sobre los objetivos, métodos, hallazgos y prácticas pedagógicas descritas. El análisis y la síntesis de la información se realizaron mediante una hoja de cálculo elaborada en Microsoft Excel. Los hallazgos se identificaron mediante una lectura sistemática de los resultados y las discusiones de cada artículo. Posteriormente, se organizaron en categorías emergentes mediante un proceso de codificación abierta, lo que permitió sintetizar la información en tres ejes principales (rasgos identitarios del docente, prácticas pedagógicas y organizativas, y barreras para una enseñanza inclusiva) y establecer relaciones entre los estudios individuales y las interpretaciones formuladas en esta revisión.

Resultados

Los datos obtenidos se sistematizaron en una tabla de síntesis (Tabla I) que permite comparar los principales aportes y características de cada estudio.

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a la primera pregunta de investigación.

¿Cuáles son las principales características metodológicas y

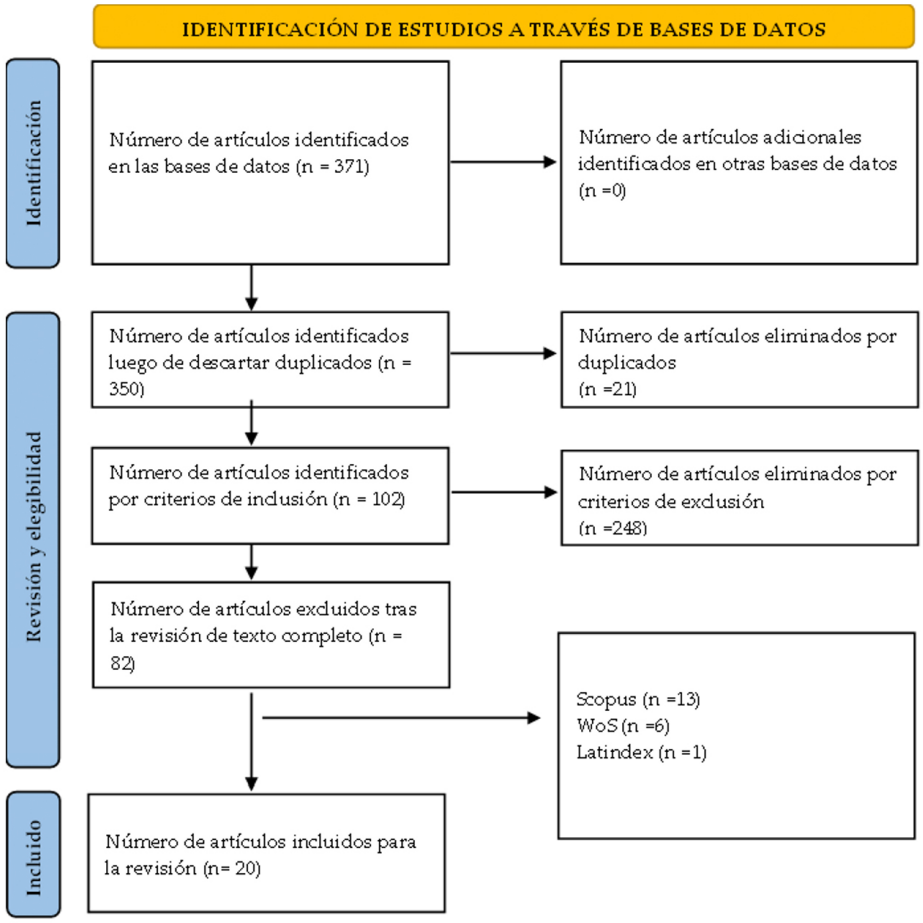


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA. Fuente: elaboración propia, adaptado de Page *et al*., 2021.

contextuales de las investigaciones recientes sobre la enseñanza dirigida a estudiantes con AC en educación secundaria?

La mayoría de las investigaciones se publicó entre 2020 y 2022, lo que refleja una concentración de publicaciones en los primeros años del período analizado, pese a que no se encontraron artículos publicados en 2025.

En cuanto a su distribución geográfica, la producción científica se concentra principalmente en países europeos, entre los que destacan España, con los estudios de De la Torre *et al*. (2021), Navarro-Montaño y De la Torre (2021) y Barrera *et al*. (2021), y Bélgica, con los trabajos de Sypré *et al*. (2024), Barbier *et al*. (2022) y Barbier *et al*. (2024). Asimismo, destacan los estudios realizados en Australia (White, 2022; Cornejo-Araya y Kronborg, 2021). Otros países representados son Eslovenia (Slapničar *et al*., 2024; Hinterplattner *et al*., 2022), Nueva Zelanda (Webber *et al*., 2020), India (Chowkase, 2022), México (Márquez Cabellos *et al*., 2021), Rusia (Zolotareva *et al*., 2020), Noruega (Lenvik *et al*., 2022), Hong Kong (Cheung *et al*., 2022), Taiwán (Chen *et al*., 2020) y Austria (Jöstl *et al*., 2023).

Esta distribución revela una fuerte concentración de la producción en países europeos, con menor presencia en contextos anglosajones y asiáticos, y una representación muy limitada de estudios latinoamericanos en el conjunto analizado, restringida al trabajo de Márquez Cabellos *et al*. (2021).

En cuanto a los enfoques metodológicos utilizados, ocho estudios emplearon diseños cuantitativos basados principalmente en cuestionarios o escalas (Barrera *et al*., 2021; Cheung *et al*., 2022; Deniz *et al*., 2024; Hinterplattner *et al*., 2022; Lenvik *et al*., 2022; Márquez Cabellos *et al*., 2021; Slapničar *et al*., 2024; Sypré *et al*., 2024), ocho utilizaron metodologías cualitativas mediante entrevistas, análisis temático o estudios de caso (Barbier *et al*., 2024; Barbier *et al*., 2022; Chen *et al*., 2020; Chowkase, 2022; Cornejo-Araya y Kronborg, 2021; De la Torre *et al*., 2021; Reis *et al*., 2023; Webber *et al*., 2020) y cuatro emplearon un enfoque mixto (Jöstl *et al*., 2023; Navarro Montaño, 2021; White, 2022; Zolotareva *et al*., 2020).

Aunque todos los estudios abordan la enseñanza en educación secundaria, algunos incluyen también otros niveles educativos, como la educación primaria, o experiencias extracurriculares. En relación con el contexto en el que se desarrollaron las investigaciones, solo dos estudios se sitúan en contextos no hegemónicos: el de Chowkase (2022), en un entorno rural y vulnerable de la India, y el de Webber *et al*. (2020), en comunidades indígenas rurales de Nueva Zelanda. El resto de los estudios se desarrolló en contextos institucionales urbanos, sin hacer referencia explícita a condiciones de vulnerabilidad socioeconómica.

Si bien todos los estudios incluidos en esta revisión abordan la enseñanza dirigida a estudiantes con AC, el papel del docente no siempre ocupa una posición central en el análisis. De los 20 estudios revisados, 13 se centran explícitamente en las percepciones, prácticas o creencias del docente (Zolotareva *et al*., 2020; Barrera *et al*., 2021; Cornejo-Araya y Kronborg, 2021; De la Torre *et al*., 2021; Márquez Cabellos *et al*., 2021; Navarro-Montano y De la Torre, 2021; Barbier *et al*., 2024; Cheung *et al*., 2022; Lenvik *et al*., 2022; White, 2022; Barbier *et al*., 2022; Deniz *et al*., 2024; Sypré *et al*., 2024), mientras que los siete restantes incluyen al docente como figura secundaria o indirecta, otorgando mayor protagonismo al estudiantado o al efecto de programas institucionales. Esta distribución sugiere que parte de la literatura aborda la enseñanza como un fenómeno externo al sujeto docente, lo que pone de manifiesto la necesidad de profundizar en estudios que examinen directamente la construcción identitaria, las tensiones y las decisiones pedagógicas del docente que trabaja con AC.

Qué prácticas docentes se han identificado en la literatura como relevantes para la atención educativa de este alumnado?

El análisis de los estudios incluidos en esta revisión muestra que las prácticas docentes dirigidas a estudiantes con AC no se limitan al uso de metodologías específicas, sino que están estrechamente relacionadas con la identidad profesional del docente. Esta identidad se configura a partir de las creencias, motivaciones, valores, saberes y experiencias que los docentes

TABLA I
RESULTADOS DE LA REVISIÓN SISTEMÁTICA – CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS ANALIZADOS

N°	Autor(es)	Año, país	Tipo de estudio	Muestra	Resumen de resultados
1	Chen *et al*.	2020, Taiwán	Cualitativo cuasiexperimental	1 profesor, 226 estudiantes típicos, 18 con AC (escuela secundaria)	Las actividades de indagación científica promovieron interés, disfrute y compromiso en estudiantes con y sin AC.
2	Webber *et al*.	2020, Nueva Zelanda	Cualitativo	20 alumnos superdotados de 8° y 9° curso	Expectativas elevadas y enseñanza significativa favorecieron el compromiso y participación del estudiantado.
3	Zolotareva *et al*.	2020, Rusia	Cualitativo y cuantitativo	63 profesores, 129 alumnos y 54 padres	El rol docente incidió significativamente en el logro y bienestar académico de estudiantes con AC.
4	Barrera *et al*.	2021, España	Cuantitativo	637 docentes de secundaria	La experiencia directa con estudiantes con AC compensó la falta de formación docente especializada.
5	Cornejo-Araya y Kronborg	2021, Australia	Cualitativo Constructivista-teoría fundamentada	91 estudiantes de 9° a 11° curso nominan a profesores. 11 profesores	Los docentes valorados por los estudiantes destacaron por su sólido conocimiento disciplinar, capacidad de involucrar el aprendizaje de estudiantes con AC y altos niveles de autoeficacia y motivación.
6	de la Torre *et al*.	2021, España	Cualitativo	15 docentes de prácticas de primaria y secundaria, 5 estudiantes de secundaria	La atención al alumnado con AC depende en gran medida de la formación docente en metodologías activas, planificación, currículo flexible y competencias socioemocionales.
7	Márquez Cabellos *et al*.	2021, México	Cuantitativo, transversal, descriptivo	34 docentes de secundaria para estudiantes con AC	Los docentes describieron prácticas inclusivas, aunque reconocieron limitaciones formativas y de recursos para atender al alumnado con AC.
8	Navarro-Montano y de la Torre	2021, España	Mixto	2 directores de asociaciones y 2 orientadores. 23 tutores de primaria y secundaria	La heterogeneidad y expresión discontinua de la AC dificultan la identificación temprana de niñas con altas capacidades.
9	Cheung *et al*.	2022, Hong Kong	Cuantitativo- correlacional	2031 docentes de primaria y secundaria, 20 escuelas experimentales y 8 de control	La enseñanza diferenciada fue escasamente utilizada, especialmente en secundaria, aunque la formación profesional promovió cambios positivos en el profesorado.
10	Chowkase	2022, India	Cualitativo-Interpretativo	9 estudiantes con AC (12 a 16 años)	Los estudiantes valoraron docentes cercanos y comprometidos, con sólido dominio del contenido y uso de metodologías no tradicionales.
11	Hinterplattn *et al*.	2022, Eslovenia	Cuantitativo, descriptivo.	264 estudiantes de 7.º, 8.º y 9.º grado, pertenecientes a 17 centros de educación secundaria	El interés individual y la motivación autónoma se asociaron positivamente con actitudes hacia el aprendizaje por indagación, el interés situacional y el interés por carreras científicas.
12	Lenvik *et al*.	2022, Noruega	Cuantitativo	339 maestros	La experiencia docente predomina sobre la formación y condiciona la identificación y atención del alumnado con AC.
13	Reis *et al*.	2023, Estados Unidos	Cualitativo	40 estudiantes universitarios	Los estudiantes atribuyeron su éxito académico a un docente específico, destacando la accesibilidad del profesor como un factor clave.
14	White	2022, Australia	Cualitativo y cuantitativo	50 profesores	Hay un uso intuitivo de enfoques para AC por parte del profesorado, cuyos efectos favorecieron más a estudiantes con AC más explícita.
15	Barbier *et al*.	2022, Bélgica	Cualitativo	13 profesores de secundaria	La valoración de tareas desafiantes contrasta con un repertorio pedagógico limitado en docentes con escaso conocimiento sobre las AC.

TABLA I (*Cont.*)
RESULTADOS DE LA REVISIÓN SISTEMÁTICA – CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS ANALIZADOS

N°	Autor(es)	Año, país	Tipo de estudio	Muestra	Resumen de resultados
16	Jöstl *et al*.	2023, Austria	Mixto. Diseño comparativo	Escuela modelo: 1039 estudiantes, 43 clases, 100 profesores. Escuela control: 950 estudiantes, 35 clases, 90 profesores. Participantes exactos por grupo no especificados.	Las clases modelo mostraron mejores resultados motivacionales y de clima escolar, sin comprometer la calidad de la enseñanza regular.
17	Deniz *et al*.	2024, Estados Unidos	Cuantitativo, transversal	116 profesores de primaria y secundaria: Educación general (54), especial (52), bilingüe (3) y para AC (7).	El profesorado de estudiantes AC tiende a aplicar con mayor frecuencia prácticas de apoyo a la autonomía. La percepción sobre la capacidad del alumnado influye decisivamente en la implementación de dichas prácticas.
18	Barbier *et al*.	2024, Bélgica	Cualitativo, longitudinal	13 profesores de primaria y secundaria.	El desarrollo profesional basado en RLS favorece cambios en creencias y prácticas hacia una atención más diferenciada de las AC, condicionados por el nivel de conocimiento previo del profesorado.
19	Slapničar *et al*.	2024, Eslovenia	Cuantitativo, no experimental	264 estudiantes de secundaria (7°, 8° y 9° grado), de los cuales 112 fueron identificados con AC.	El IBL incrementó el interés y la motivación autónoma en estudiantes con AC y mostró potencial de transferencia a la educación formal.
20	Sypré *et al*.	2024, Bélgica	Cuantitativo correlacional	122 profesores de secundaria.	Los docentes ajustan su estilo motivacional al alumnado con AC, priorizando el apoyo a la autonomía en función de sus creencias y formación especializada.

movilizan para atender la diversidad cognitiva en el aula (Wah Wah Aye y May Cho Min, 2023).

Diversos estudios señalan que la autoeficacia, la motivación y el compromiso ético constituyen factores relevantes en la atención educativa de este alumnado (Barrera *et al*., 2021; Cornejo-Araya y Kronborg, 2021; Reis *et al*., 2023). Asimismo, se identifica una tensión recurrente entre el compromiso del profesorado y las restricciones institucionales que condicionan la implementación de prácticas diferenciadas (De la Torre *et al*., 2021; Márquez Cabellos *et al*., 2021; White, 2022).

Desde esta perspectiva, las prácticas documentadas pueden organizarse en tres categorías complementarias: rasgos identitarios del docente; prácticas pedagógicas y organizativas; y barreras para una enseñanza inclusiva de los estudiantes con AC.

Rasgos identitarios del docente

El análisis de los estudios revisados permite identificar rasgos recurrentes que configuran la identidad profesional del docente que trabaja con estudiantes con AC. Más allá de las competencias técnicas, estos rasgos abarcan disposiciones éticas, afectivas y pedagógicas que influyen en el acompañamiento de este grupo de estudiantes. Se identifican seis dimensiones principales:

Autoeficacia y compromiso profesional. Los docentes que trabajan con alumnos con AC se caracterizan por una elevada percepción de autoeficacia y una fuerte motivación intrínseca, que se traducen en un compromiso que se extiende más allá del horario lectivo (Barrera *et al*., 2021; Cornejo-Araya y Kronborg, 2021; Márquez Cabellos *et al*., 2021; Reis *et al*., 2023).

Visión ética y social de la enseñanza. Se observa una preocupación ética activa por la equidad y el reconocimiento de la diversidad de necesidades en el aula, incluida la identificación de talentos que suelen pasar desapercibidos en contextos educativos tradicionales (Chowkase, 2022; Navarro-Montaño y De la Torre, 2021; Zolotareva *et al*., 2020).

Modelo y facilitador del aprendizaje. Los docentes son concebidos como figuras que inspiran, desafían y favorecen el desarrollo de la autonomía intelectual y emocional de sus estudiantes, mediante estrategias como la diferenciación curricular, el aprendizaje basado en la indagación y la compactación de contenidos (Barbier *et al*., 2024; Hinterplattner *et al*., 2022; Reis *et al*., 2023; Slapničar *et al*., 2024).

Flexibilidad y adaptación pedagógica. Se identifica un esfuerzo consciente por ajustar las prácticas pedagógicas a los intereses, ritmos y necesidades individuales, promoviendo la autonomía en el aprendizaje y apoyando diversas trayectorias de desarrollo (Cheung *et al*., 2022; Deniz *et al*., 2024; Sypré *et al*., 2024).

Tensión vocacional-institucional. Un rasgo transversal en los estudios es la percepción de conflicto entre los ideales pedagógicos de los docentes y las limitaciones estructurales impuestas por las instituciones educativas. Esta tensión se relaciona con la falta de apoyo institucional y de formación específica, así como con la rigidez de los marcos curriculares y el escaso respaldo a la diferenciación pedagógica, factores que limitan el ejercicio pleno de la vocación docente (De la Torre *et al*., 2021; Márquez Cabellos *et al*., 2021; White, 2022).

Sentido del humor y habilidades afectivas. Finalmente, destacan el sentido del humor, la accesibilidad emocional y la capacidad de crear climas de aula positivos como atributos valorados tanto por alumnos como por docentes (Chowkase, 2022; Zolotareva *et al*., 2020; Webber *et al*., 2020). Estas cualidades refuerzan los lazos afectivos y favorecen un aprendizaje más significativo.

Esta configuración identitaria no se manifiesta únicamente en las creencias o valores del docente, sino que se traduce en acciones pedagógicas y organizativas concretas. En coherencia con su visión ética, su compromiso profesional y su flexibilidad metodológica, los docentes implementan prácticas orientadas a responder de manera integral a las necesidades cognitivas, sociales y emocionales de los estudiantes con AC, como se analizará en el siguiente apartado.

Prácticas pedagógicas y organizativas

La identidad profesional de los docentes que atienden a estudiantes con AC se refleja en un conjunto de prácticas pedagógicas y organizativas orientadas a responder de manera integral a las necesidades cognitivas, emocionales y sociales de este alumnado. Estas prácticas no solo evidencian un compromiso ético y vocacional, sino que también constituyen una respuesta concreta a las tensiones entre las demandas institucionales y las aspiraciones pedagógicas de los docentes. Una de las estrategias más destacadas es la diferenciación curricular, que implica la adaptación de contenidos, ritmos y niveles de complejidad para atender las particularidades de cada estudiante. Esta práctica permite ofrecer desafíos adecuados que fomentan el pensamiento crítico y la creatividad, al evitar la repetición de contenidos ya dominados y promover un aprendizaje significativo (Barbier *et al*., 2022; White, 2022; Jöstl *et al*., 2023).

El aprendizaje por indagación es otra metodología ampliamente utilizada, centrada en la exploración activa y la resolución de problemas reales. Este enfoque estimula la curiosidad de los estudiantes con AC, al promover su autonomía y motivación intrínseca (Cornejo-Araya y Kronborg, 2021; Reis *et al*., 2023). En cuanto al apoyo a la autonomía, los docentes implementan prácticas que incluyen la posibilidad de elegir, la retroalimentación significativa y el establecimiento de metas compartidas. Estas acciones fomentan la autorregulación y el sentido de responsabilidad en los estudiantes, aspectos clave para su desarrollo integral (Deniz *et al*., 2024; Sypré *et al*., 2024).

Finalmente, la creación de un clima emocional positivo en el aula es fundamental. Los docentes que establecen vínculos horizontales muestran cercanía y promueven la participación activa contribuyen a crear un ambiente seguro y estimulante, donde los estudiantes se sienten valorados y comprendidos (De la Torre *et al*., 2021; Jöstl *et al*., 2023).

En conjunto, estas prácticas pedagógicas y organizativas reflejan un compromiso con la personalización del aprendizaje, la promoción de la autonomía y la construcción de climas educativos inclusivos. No obstante, la implementación de estas estrategias también enfrenta barreras estructurales y culturales que condicionan su alcance, las cuales se examinan en el siguiente apartado.

Barreras para una enseñanza inclusiva

Pese a las buenas prácticas identificadas, diversos estudios señalan barreras estructurales, metodológicas y formativas que dificultan la consolidación de una enseñanza inclusiva para estudiantes con AC (Barrera *et al*., 2021; Lenvik *et al*., 2022; De la Torre *et al*., 2021; Márquez Cabellos *et al*., 2021; Zolotareva *et al*., 2020; Cheung *et al*., 2022; Barbier *et al*., 2022; Chowkase, 2022; Webber *et al*., 2020).

Estas barreras no solo afectan el desempeño de los docentes, sino que también perpetúan brechas en la atención educativa de este alumnado. En el plano cognitivo y formativo, destacan la falta de formación específica sobre AC y la persistencia de concepciones erróneas, como la creencia de que estos estudiantes no requieren apoyos diferenciados o que las AC se manifiestan exclusivamente en quienes obtienen las mejores calificaciones. Además, se observa que buena parte del conocimiento docente sobre las AC procede principalmente de la experiencia directa, más que de una formación sistemática, lo que limita su profundidad y actualización (García Barrera *et al*., 2021; Lenvik *et al*., 2022; Hinterplattner *et al*., 2022).

Desde una perspectiva metodológica, se señala el uso de estrategias pedagógicas estandarizadas o insuficientemente desafiantes, que no responden a la heterogeneidad del alumnado con AC (Barbier *et al*., 2024; Navarro-Montaño y De la Torre, 2021). La falta de diferenciación curricular limita el potencial de desarrollo de los estudiantes con AC y genera desmotivación. En el plano institucional y estructural, la carencia de recursos específicos, la sobrecarga laboral, la falta de respaldo de los equipos directivos y el escaso acompañamiento profesional constituyen obstáculos recurrentes (Zolotareva *et al*., 2020; Cheung *et al*., 2022; Márquez Cabellos *et al*., 2021). Estas limitaciones afectan la sostenibilidad de las prácticas pedagógicas innovadoras y generan una tensión entre las aspiraciones vocacionales de los docentes y las restricciones del sistema educativo, en consonancia con la tensión vocacional-institucional identificada previamente como un componente de la identidad docente.

Finalmente, desde una perspectiva contextual, las desigualdades territoriales agravan las barreras existentes, particularmente en zonas rurales o de mayor vulnerabilidad social, donde el acceso a programas de enriquecimiento y formación especializada es más limitado (Chowkase, 2022; Webber *et al*., 2020). Asimismo, Chen *et al*. (2020) advierten que las emociones negativas derivadas de experiencias poco estimulantes pueden disminuir el compromiso de los estudiantes con AC, lo que agrava las dificultades de inclusión.

La identificación de estas barreras permite comprender las tensiones y limitaciones que enfrenta el docente en su labor diaria con estudiantes con AC. Este análisis proporciona una base para discutir los hallazgos a la luz de la literatura especializada y plantear orientaciones que fortalezcan las prácticas inclusivas y sostenibles, así como para orientar futuras investigaciones en este ámbito, aspectos que se abordan en la siguiente sección.

Discusión y Conclusiones

Esta revisión sistemática permitió caracterizar el estado actual de la investigación sobre la enseñanza dirigida a estudiantes con AC en educación secundaria, con especial atención a las prácticas y los enfoques pedagógicos desarrollados por el profesorado. Uno de los principales hallazgos es que, aunque todos los estudios analizados abordan percepciones sobre la enseñanza y no sobre el aprendizaje, solo 13 trabajos indagan explícitamente las percepciones, prácticas o creencias del profesorado. Este hallazgo es coherente con lo señalado en la introducción respecto de la limitada atención que recibe el papel del docente en el conjunto de investigaciones analizadas. Esta distribución sugiere que, si bien se reconoce la relevancia del pensamiento docente, aún predomina un abordaje centrado en el estudiante, que deja en segundo plano la perspectiva del profesorado. En consecuencia, esta revisión plantea la necesidad de situar nuevamente al docente como figura central en la investigación educativa sobre

AC, dado su papel fundamental en la construcción de trayectorias educativas inclusivas y significativas en la educación secundaria.

Respecto de las preguntas de investigación planteadas, esta revisión permitió responder a ambas. En primer lugar, permitió caracterizar críticamente las investigaciones recientes sobre la enseñanza de estudiantes con AC en educación secundaria, mediante la descripción de su distribución geográfica, enfoques metodológicos y tipos de análisis, en coherencia con el objetivo inicial de examinar el estado del campo y sus principales tendencias investigativas. En segundo lugar, identificó prácticas pedagógicas relevantes asociadas al trabajo docente, entre las que destacan la diferenciación curricular, el aprendizaje por indagación, el fomento de la autonomía y la construcción de climas emocionales positivos, así como las barreras que dificultan su implementación.

La interpretación de los resultados sugiere que la identidad profesional docente constituye un elemento relevante para comprender las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes con AC. Esta relación se apoya en estudios que identifican la autoeficacia y el compromiso profesional como factores importantes (Barrera *et al*., 2021; Cornejo-Araya y Kronborg, 2021; Reis *et al*., 2023). En particular, la tensión entre el compromiso del profesorado y las restricciones institucionales se observa en investigaciones que muestran cómo las limitaciones estructurales y curriculares condicionan la implementación de prácticas diferenciadas (De la Torre *et al*., 2021; Márquez Cabellos *et al*., 2021; White, 2022). Si bien estas tensiones se observan en los estudios citados, la articulación de la identidad docente como eje interpretativo constituye una síntesis elaborada en esta revisión, que integra y amplía los hallazgos individuales.

De los 20 artículos incluidos en esta revisión sistemática, 11 aportan evidencia empírica sobre la efectividad de prácticas docentes, entre ellas la indagación científica y su impacto en el compromiso estudiantil (Chen *et al*., 2020; Hinterplattner *et al*., 2022; Slapničar *et al*., 2024), la influencia del papel del docente en el logro académico y el bienestar (Zolotareva *et al*., 2020), la diferenciación curricular y sus efectos motivacionales (Cheung *et al*., 2022; Jöstl *et al*., 2023; Sypré *et al*., 2024), así como el apoyo a la autonomía y la experiencia docente como factores relevantes (Barrera *et al*., 2021; Lenvik *et al*., 2022; Deniz *et al*., 2024; White, 2022). En contraste, los nueve estudios restantes se basan principalmente en valoraciones favorables de docentes o estudiantes, y destacan percepciones sobre la cercanía y el compromiso del profesorado (Chowkase, 2022; Reis *et al*., 2023), la autoeficacia y la motivación docente (Cornejo-Araya y Kronborg, 2021), la formación y el repertorio pedagógico (De la Torre *et al*., 2021; Márquez Cabellos *et al*., 2021; Navarro-Montano y De la Torre, 2021; Barbier *et al*., 2022; Barbier *et al*., 2024), y el impacto de las expectativas elevadas y los climas emocionales positivos (Webber *et al*., 2020). Esta distinción permite diferenciar entre prácticas cuya efectividad ha sido evaluada empíricamente y aquellas que, si bien son valoradas positivamente, requieren mayor validación en futuras investigaciones.

En cuanto a los aspectos metodológicos, si bien se identificó cierta diversidad de enfoques (cuantitativos, cualitativos y mixtos), persisten limitaciones relevantes. Predomina el uso de estudios transversales, con escasos diseños longitudinales que permitan comprender la evolución de las prácticas docentes a lo largo del tiempo. Del mismo modo, se observa una utilización limitada de la triangulación metodológica y de enfoques que integren distintos niveles de análisis.

Un aporte central de esta revisión es haber puesto de manifiesto que las prácticas docentes efectivas no pueden comprenderse únicamente como repertorios de técnicas, sino que están estrechamente vinculadas con la identidad profesional del profesorado. Esta identidad, conformada por la autoeficacia, el compromiso ético y la capacidad de agencia frente a las limitaciones institucionales, constituye un componente fundamental de las acciones pedagógicas orientadas a construir trayectorias educativas más inclusivas y significativas para el estudiantado con AC. Este hallazgo refuerza los planteamientos iniciales del estudio sobre la centralidad del profesorado en contextos de AC. Resulta especialmente relevante la identificación de una tensión vocacional-institucional como característica transversal, que refleja la distancia existente entre los ideales pedagógicos del profesorado y las restricciones impuestas por los sistemas educativos tradicionales.

Asimismo, esta revisión puso de relieve importantes brechas en la producción científica. A pesar de los esfuerzos por ampliar la búsqueda mediante la inclusión de bases como Latindex, la representación de investigaciones latinoamericanas en el conjunto de estudios analizados sigue siendo escasa. Esta limitada representación restringe la incorporación de experiencias latinoamericanas sobre la enseñanza dirigida a estudiantes con AC en la síntesis de la evidencia disponible y dificulta su consideración en el debate académico internacional. Asimismo, pone de manifiesto la necesidad de ampliar la investigación regional para contribuir al desarrollo de propuestas de formación docente y políticas educativas fundamentadas en evidencia pertinente para los distintos contextos latinoamericanos. Ello permitiría avanzar hacia entornos escolares que reconozcan y potencien el talento en sus múltiples manifestaciones, así como ampliar los marcos de análisis más allá de los enfoques desarrollados predominantemente en contextos europeos y anglosajones (Carrasco-Bernal *et al*., 2026).

Estas conclusiones deben interpretarse teniendo en cuenta el alcance de la búsqueda bibliográfica realizada, limitada a estudios indexados en WoS, Scopus y Latindex. Por ello, la escasa representación latinoamericana en los artículos seleccionados no necesariamente refleja la totalidad de las investigaciones existentes en la región.

En suma, esta revisión no solo sistematiza el estado del conocimiento sobre la enseñanza diferenciada para estudiantes con AC, sino que también propone una reorientación conceptual y geopolítica: situar al profesorado en el centro del análisis, reconocer la diversidad como principio inclusivo, fortalecer la formación docente como estrategia clave y promover la investigación en contextos latinoamericanos. Estos hallazgos tienen implicaciones para la investigación, la formación docente y las políticas educativas. No obstante, deben considerarse las limitaciones de la revisión, particularmente la exclusión de investigaciones no indexadas en las bases de datos consultadas y de literatura gris, como tesis e informes de organizaciones no gubernamentales, que podrían aportar evidencia relevante sobre contextos específicos.

En futuras investigaciones, se plantea la necesidad de profundizar en el estudio de cómo la formación inicial y continua moldea la identidad docente, así como de identificar las condiciones institucionales que favorecen el desarrollo de prácticas pedagógicas diferenciadas de alta calidad. Asimismo, resulta fundamental avanzar hacia el reconocimiento de la neurodivergencia como parte de la diversidad educativa, no como un déficit, sino como una expresión legítima de la diversidad humana, en el marco de una educación verdaderamente inclusiva, capaz de responder a la pluralidad de trayectorias, talentos y modos de aprender.

AGRADECIMIENTO

Este trabajo ha sido financiado por ANID, Subdirección de

Capital Humano, a través de la Beca de Doctorado Nacional, Año 2023, Folio 21230018.

REFERENCIAS

Barbier K, Struyf E, Donche V (2022) Teachers' beliefs about and educational practices with high-ability students. *Teaching and Teacher Education 109*: 103566. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103566

Barbier K, Struyf E, Donche V (2024) Examining the impact of Research Lesson Study on teachers' beliefs and educational practices regarding high-ability students. *Pedagogische Studiën 101*: 240–265. https://doi.org/10.59302/d8wnk877

Barrera AG, López CM, Hernández PG (2021) Teachers' perceptions about gifted students: Relations with previous education and experience. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 24*: 239–251. https://doi.org/10.6018/reifop.430631

Carrasco-Bernal M, Lazzaro-Salazar M, Rossi-Torrealba P (2026) Inclusión educativa en Chile: Análisis normativo de la alta capacidad. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana 63*: 1–11. https://doi.org/10.7764/PEL.63.1.2026.3

Chen Y-C, Pan Y-T, Hong Z-R, Weng X-F, Lin H-S (2020) Exploring the pedagogical features of integrating essential competencies of scientific inquiry in classroom teaching. *Research in Science and Technological Education 38*: 185–207. https://doi.org/10.1080/02635143.2019.1601075

Cheung ACK, Shek DTL, Hui ANN, Leung KH, Cheung RSH (2022) Professional development for teachers of gifted education in Hong Kong: Instrument validation and training effectiveness. *International Journal of Environmental Research and Public Health 19*: 9433. https://doi.org/10.3390/ijerph19159433

Chowkase AA (2022) A bioecological systems view of school experiences of high-ability students from rural India. *Gifted Child Quarterly 66*: 41–61. https://doi.org/10.1177/00169862211030311

Conejeros-Solar ML, Gómez-Arizaga MP, Donoso-Osorio E (2013) A teaching profile for gifted students. *Magis 5*: 393–411.

Cornejo-Araya CA, Gómez-Araya CA, Muñoz-Huerta YP, Reyes-Vergara CP (2021) What do we know about giftedness and underachievement? A bibliometric analysis. *International Journal of Research in Education and Science 7*: 400–411. https://doi.org/10.46328/ijres.1481

Cornejo-Araya CA, Kronborg. (2021) Inspirational teachers' model: A constructivist grounded theory study in gifted education. *Journal for the Education of the Gifted 44*: 300–326. https://doi.org/10.1177/01623532211023595

De la Torre EH, Navarro Montaño MJ (2021) Answer without exclusion to the educational needs of gifted students. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 19*: 5–18. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001

Deniz FK, Spies TG, Higgins K, Brown MR, Boone R (2024) Autonomy supportive teaching behaviors: Perceptions of teachers in special, general, gifted, and bilingual education settings. *Action in Teacher Education 46*: 1–15. https://doi.org/10.1080/01626620.2024.2442317

Gómez-Arizaga MP, Conejeros-Solar ML, Sandoval-Rodríguez K, Henríquez SC, Cepero, MCG (2020) Addressing high ability in Chile: Facilitators and barriers in the school context. *Revista de Psicología (Perú) 38*: 667–703. https://doi.org/10.18800/PSICO.202002.012

Hinterplattner S, Wolfensberger M, Lavicza Z (2022) Honors students' experiences and coping strategies for waiting time in secondary school and at university. *Journal for the Education of the Gifted 45*: 84–107. https://doi.org/10.1177/01623532211063945

Jerez Yáñez Ó, Orsini Sánchez C, Hasbún Held B (2016) Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: Una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos 42*: 483–506. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026

Jung JY, Townend G, Hay PK, Smith SR (2022) The state of knowledge in rural gifted education: A systematic literature review. *Journal of Advanced Academics 33*: 315–363. https://doi.org/10.1177/1932202X221076385

Jöstl G, Hinterplattner S, Rogl S (2023) Talent development programs for secondary schools: Implementation and evaluation of a model school. *Education Sciences 13*: 1172. https://doi.org/10.3390/educsci13121172

Lenvik A, Jones LØ, Hesjedal E (2022) Teachers' perspective on gifted students with extraordinary learning potential in Norway: A descriptive study. *Gifted and Talented International 37*: 163–172. https://doi.org/10.1080/15332276.2022.2138796

Márquez Cabellos NG. Andrade Sánchez AI, García Cedillo I (2021) Autoevaluación de prácticas inclusivas docentes en atención a la población con aptitudes sobresalientes. *Actualidades Investigativas en Educación 21*: 398–423. https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46759

Navarro-Montano MJ, De la Torre EH (2021) Inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales en centros educativos públicos y asociaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía 32*: 90–107. https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31284

Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulro CD, Shamseer L, Tetzlaff JM, Akl EA, Brennan SE, Chou R, Glanville J, Grimshaw JM, Hróbjartsson A, Lalu MM, Li T, Loder EW, Mayo-Wilson E, McDonald S, McGuinness LA, Stewart LA, Thomas J, Tricco AC, Welch VA, Whiting P, Moher D (2021) The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ 372*: 71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Reis S, Gelbar N, Madaus J (2023) Pathways to academic success: Specific strength-based teaching and support strategies for twice exceptional high school students with autism spectrum disorder. *Gifted Education International 39*: 378–400. https://doi.org/10.1177/02614294221124197

Shaoan MMR, Namanyane T, Feng M, Arif M (2025) A systematic literature review on the importance of teacher recruitment and retention in global educational reform. *Frontiers in Education 9*: 1447752. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1447752

Slapničar M, Ribič L, Devetak I, Vinko L (2024) Inquiry-based chemistry education activities in a non-formal educational setting for gifted students. *Center for Educational Policy Studies Journal 14*: 143–169. https://doi.org/10.26529/cepsj.1706

Sypré S, Waterschoot J, Soenens B, Verschueren K, Vansteenkiste M (2024) Do teachers use distinct motivational styles for cognitively gifted learners? The role of effectiveness beliefs, fixed mindset, and misconceptions about giftedness. *European Journal of Psychology of Education 39*: 999–1025. https://doi.org/10.1007/s10212-023-00716-2

Wah Wah Aye, May Cho Min (2023) The effect of professional identity on work motivation of teacher educators. *J. Myanmar Acad. Arts Sci. 21*: 241–254. https://www.maas.edu.mm/Research/Admin/pdf/17.%20Daw%20Wah%20Wah%20Aye%20%28241-254%29.pdf

Webber M, Riley T, Sylva K, Scobie-Jennings E (2020) The Ruamano Project: Raising expectations, realising community aspirations and recognising gifted potential in Māori boys. *Australian Journal of Indigenous Education 49*: 77–88. https://doi.org/10.1017/jie.2018.16

White R (2022) High achievement and the musically gifted: How music educators across New South Wales, Australia, develop and extend their most capable students. *Australasian Journal of Gifted Education 31*: 37–53. https://doi.org/10.21505/ajge.2022.0004

Zolotareva AV, Ansimova NP, Gruzdev MV, Gyseva NA, Pikina AL (2020) Teacher performance with gifted children in the assessments of children, parents and teachers. *Turismo: Estudos e Práticas Supl. 1*: 1–12. https://geplat.com/rtep/index.php/tourism/article/view/414

TEACHING GIFTED STUDENTS IN SECONDARY EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW

Macarena Andrea Carrasco-Bernal and Mariana Lazzaro-Salazar

SUMMARY

Education for students with high abilities (HA) in secondary education has been addressed from diverse perspectives in recent research. A systematic review was conducted following PRISMA guidelines, examining studies published between 2020 and 2025 on teaching and the role of teachers in this field. Twenty empirical articles were identified in WoS, Scopus and Latindex, of which 13 explicitly focus on teachers' perceptions, practices or beliefs. The findings show that educational practices are mediated by teachers' professional identity and by a vocational–institutional tension that hinders the implementation of differentiated responses. Additionally, a strong concentration of studies in Europe and limited representation of Latin American research among the studies analysed were observed, underscoring the need to expand regional knowledge production and to strengthen educational policies that recognise neurodiversity.

ENSINO DE ESTUDANTES COM ALTAS CAPACIDADES NO ENSINO SECUNDÁRIO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Macarena Andrea Carrasco-Bernal e Mariana Lazzaro-Salazar

RESUMO

A educação dirigida a estudantes com altas capacidades (AC) no ensino secundário tem sido abordada a partir de diferentes perspectivas na pesquisa recente. Foi realizada uma revisão sistemática seguindo as diretrizes PRISMA, na qual foram analisados estudos publicados entre 2020 e 2025 sobre o ensino e o papel dos professores nesse âmbito. Foram identificados 20 artigos empíricos nas bases WoS, Scopus e Latindex, dos quais 13 se concentram explicitamente nas percepções, práticas ou crenças docentes. Os resultados mostram que as práticas educacionais são mediadas pela identidade profissional do professorado e por uma tensão vocacional-institucional que dificulta a implementação de respostas diferenciadas. Além disso, observa-se uma forte concentração de estudos na Europa e uma baixa representatividade de pesquisas latino-americanas no conjunto de estudos analisados, o que evidencia a necessidade de ampliar a produção regional e de fortalecer as políticas educacionais que reconheçam a neurodiversidade.

Licencia de uso

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.