



# ALTAS CAPACIDADES EN LA ESCUELA, UN ESPACIO DESCUIDADO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. REVISIÓN SISTEMÁTICA

GIFTEDNESS IN SCHOOL: A NEGLECTED AREA IN TEACHER TRAINING. A SYSTEMATIC REVIEW

*Carmen A. Barriga*

*Raquel Rebolledo-Rebolledo (\*)*

*Facultad de Educación, Universidad San Sebastián, Concepción, Chile*

*Lilian Montes H.*

*Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción*

*Chile*

## Resumen

El objetivo fue revisar sistemáticamente literatura científica sobre las modalidades de atención educativa para alumnos con Altas Capacidades (AC), enfocándose en las políticas educativas y la formación inicial docente desarrolladas en Latinoamérica y Chile. Se utilizó un diseño basado en la declaración PRISMA, considerando bases de datos Scopus, WoS y Scielo de los últimos cinco años. El corpus incluyó 12 artículos seleccionados por título, duplicados, resúmenes y criterios de inclusión y exclusión que contemplaron nivel educativo, tipo de diseño, temática sobre AC, región latinoamericana, años de publicación e idioma. Los resultados indican escasas experiencias educativas en la formación inicial docente, en Latinoamérica y Chile, así como un desarrollo exiguo de políticas educativas, relacionadas con las personas con AC. Persisten mitos en torno a las altas capacidades y se identifican vacíos relevantes para fortalecer las políticas públicas y la formación docente en el contexto latinoamericano y chileno.

Palabras clave: Altas capacidades; formación docente; revisión sistemática; sesgos; PRISMA.

## Abstract

This study reviews the literature on educational policies and initial teacher education related to students with high abilities in Latin America, with particular attention to Chile.

This systematic review was conducted in accordance with the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA 2020) guidelines. A search strategy was implemented across Web of Science, Scopus, and SciELO, covering publications from July 2020 to July 2025. Two Boolean search equations combining descriptors related to gifted education, teacher preparation, and Latin America were applied. Studies were selected according to inclusion and exclusion criteria considering educational level, study design, thematic focus on high abilities, geographical scope, year of publication, and language. Only empirical studies examining educational policies or initial teacher education processes related to high-ability students in Latin America were included. From an initial pool of 105 records, duplicates and ineligible studies were removed, resulting in a final corpus of 12 articles.

The selected studies were analyzed through a descriptive systematic synthesis. Titles and abstracts were independently screened by the research team, followed by full-text reviews of eligible articles. Relevant information was extracted using a structured analytical matrix that included study characteristics, features of teacher education programs, pedagogical strategies for supporting high-ability students, descriptions of training experiences, and references to policy frameworks.

The findings reveal several converging patterns across the Latin American context. First, although most countries formally recognize inclusive education in policy discourse, explicit provisions for high-ability students remain

**(\*) Autor para correspondencia:**

Raquel Rebolledo-Rebolledo

Universidad San Sebastián

Lientur 1457, Concepción. Chile

Correo de contacto: raquel.rebolledo@uss.cl

©2010, Perspectiva Educacional

Http://www.perspectivaeducacional.cl

RECIBIDO: 13.10.2025

ACEPTADO: 19.03.2026

DOI: 10.4151/07189729-Vol.65-Iss.1-Art.1824

scarce, fragmented, or inconsistently implemented. Brazil, Colombia, and Mexico show more developed policy frameworks, including guidelines for identification and educational support. Nevertheless, implementation remains uneven and often constrained by limited institutional resources and insufficient teacher training. In contrast, Uruguay, Ecuador, Paraguay, and Argentina display fragmented initiatives that frequently depend on isolated programs or private-sector interventions rather than comprehensive national strategies.

Most importantly, the review highlights a gap in initial teacher education across the region. None of the analyzed studies report a systematic incorporation of gifted education into undergraduate teacher training curricula. Instead, professional development opportunities tend to occur after teachers enter the profession and are usually voluntary, sporadic, or dependent on individual initiative. This lack of formal preparation contributes to misconceptions among teachers, including the belief that high-ability students do not require differentiated pedagogical support.

From a theoretical standpoint, the findings are interpreted through the Actiotope Model of Giftedness, which conceptualizes talent development as an interaction between individual resources and environmental conditions. Overall, the review identifies a gap between inclusive policy discourse and educational practice in Latin America, underscoring the need for stronger policies, systematic teacher preparation, and sustained research in the field. These findings also highlight the urgency of incorporating gifted education into preservice teacher training as a relevant dimension of educational equity, inclusion, and pedagogical responsiveness across diverse school contexts today.

Keywords: High abilities; teacher training; systematic review; biases.

## 1. Introducción

En las últimas décadas los hallazgos relacionados con las Altas Capacidades (AC) se han enfocado principalmente en aunar criterios sobre los modelos explicativos, identificación y procesos de intervención. A pesar de estos avances, aún las investigaciones no convergen en una definición clara y precisa del término que permita fortalecer los procesos de identificación y su correspondiente respuesta educativa, especialmente en el contexto latinoamericano. En esta línea, el debate actual se centra en la relación de las AC con el rendimiento académico y los factores no cognitivos y la forma en que se vinculan con las políticas educativas públicas y la formación inicial docente (Almazán-Anaya & Almazán-Anaya, 2021; Golle et al., 2022; Jung & Lee, 2024). Lo planteado permite identificar ciertas incongruencias entre las diferencias conceptuales y la escasa respuesta del sistema educativo latinoamericano, que se concretizan en disparidades de los procesos de identificación, insuficiencia de orientaciones pedagógicas, así como la poca consistencia en la implementación de las políticas que garantizan el derecho a una educación de calidad para los estudiantes con AC (Barrios & Vuyk, 2024; Chacón, 2024; Gómez-Arizaga et al., 2024). Para el objetivo de esta investigación se considerará a las AC desde el modelo Actiotope, que las define como un sistema dinámico en el que el individuo y sus recursos internos se relacionan de manera constante con su entorno, incluido el educativo, social y cultural (Ziegler & Phillipson, 2012). Desde esta mirada, las AC no serían rasgos aislados ni estáticos presentes en una persona, sino dinámicos y en interacción con su contexto (Ziegler & Phillipson, 2012).

Una de las principales dificultades evidenciadas en la literatura ha sido la falta de criterios claros de identificación. Esto genera falsas creencias arraigadas en el profesorado sobre los procesos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes con AC, como por ejemplo pensar que estos sujetos no requieren apoyos pedagógicos debido a su alto cociente intelectual (Golle et al., 2022). Por otra parte, el vacío en cuanto a políticas de tamizaje global dificulta la identificación correcta de las personas con AC (Peters et al., 2024; Wai, 2021). Concretamente, en Latinoamérica, la falta de investigación es un punto crítico que no permite dar respuestas de calidad a la población con AC. Si bien es cierto que existen algunos hallazgos emergentes como los de Costa Rica (Chacón, 2024), Chile (Gómez-Arizaga et al., 2024) y Paraguay (Barrios & Vuyk, 2024), los aportes aún son escasos y no se concretizan en políticas públicas claras y sistemáticas, así como tampoco parecen existir aportes desde la formación inicial docente. A pesar de que las investigaciones en el contexto latinoamericano se posicionan desde el modelo Actiotope (Phillipson et al., 2013; Ziegler & Baker, 2013), su presencia no responde necesariamente al único posicionamiento, sino que se explica, en parte, por la publicación de estudios en números especiales de revistas internacionales. Es por lo anterior que el modelo Actiotope se considera en la presente investigación como marco interpretativo que permite

analizar la relación entre las políticas públicas, la formación inicial docente y la atención educativa a estudiantes con AC, más allá de presentarlo como la corriente teórica que predomina en el contexto de Latinoamérica.

Los resultados de las investigaciones que han aplicado el modelo Actiotope en el contexto latinoamericano, establecen programas de intervención para el desarrollo de las personas con AC como, por ejemplo, programas de enriquecimiento curricular o iniciativas educativas aisladas que generalmente no están articuladas con las políticas educativas vigentes (Almazán-Anaya & Almazán-Anaya, 2021; Barrios & Vuyk, 2024).

Lo expuesto no es concurrente con los marcos normativos internacionales en cuanto a políticas inclusivas para la población con AC ni la formación del profesorado para el trabajo con este tipo de personas (Johnsen, 2012). Por lo tanto, se torna una necesidad imperiosa de ahondar en la revisión de las políticas educativas públicas y los procesos de formación inicial docente en todo el territorio latinoamericano. En este sentido, la investigación en dicho contexto sugiere que la formación de los profesores pareciera no incorporar en sus planes de estudio la capacitación profesional adecuada para que los futuros docentes puedan dar respuestas educativas alineadas a las normativas existentes para el alumnado con AC, sino que más bien la preparación del profesor suele ocurrir después, cuando inicia su trabajo (Almazán-Anaya & Almazán-Anaya, 2021; Chacón, 2024).

Los antecedentes presentados dan cuenta de un vacío en el conocimiento asociado a implementación de trayectorias formativas del profesorado que incluyan elementos y/o estrategias vinculadas a proveer al futuro profesorado de herramientas para atender estudiantes con AC en el aula escolar. Por tanto, a partir de esto surge la siguiente pregunta: ¿Cómo se han desarrollado las políticas educativas y la formación inicial docente para la atención educativa de estudiantes con altas capacidades en Latinoamérica y, particularmente, en Chile? Con el fin de dar respuesta a este planteamiento es que el presente estudio tuvo por objetivo revisar sistemáticamente literatura científica sobre las modalidades de atención educativa centradas en alumnos con AC, para el análisis específico de las políticas educativas y la formación inicial docente desarrolladas en la región latinoamericana y en Chile. Este trabajo se acota a los últimos cinco años (2020-2025), principalmente porque el vertiginoso periodo postpandemia ha otorgado cierta rapidez a la actualización de los estándares educativos y, por otro lado, porque los últimos estudios en el territorio han reconfigurado el estado del arte.

Finalmente, cabe señalar que el modelo Actiotope es utilizado en esta revisión solo como un marco analítico que permite interpretar cómo los sistemas educativos latinoamericanos movilizan los recursos educativos y formativos necesarios para el desarrollo de los estudiantes con AC. En particular, el análisis se orienta a identificar la coherencia entre políticas públicas,

formación inicial docente y oportunidades educativas disponibles, entendidas como componentes del capital educativo y de aprendizaje descritos por el modelo. Es importante señalar que el Actiotope no se utiliza como una categoría de medición directa, sino como una mirada interpretativa que permite comprender las diferencias estructurales que emergen en los estudios revisados.

## 2. Metodología

Para resolver la pregunta de estudio y su objetivo, asociado a la atención educativa de niñas, niños y adolescentes escolares con AC desde las políticas educativas y la formación inicial docente, la revisión sistemática de la literatura se orientó bajo el modelo de la declaración Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses 2020 (PRISMA) (Page et al., 2021) y las indicaciones generales de Manterola et al. (2013) y de Carrizo y Moller (2018). Además, se incorporaron las orientaciones de búsqueda sistemáticas de la literatura científica en el ámbito educativo provistas por Sánchez-Serrano et al. (2022).

El trabajo de revisión sistemática de la literatura científica se realizó en cinco fases. Estas se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

*Fases de trabajo de investigación según el modelo PRISMA*

Fases	Descripción
1. Elección de las bases de datos	La selección de base de datos se realizó de acuerdo con el impacto académico y fiabilidad: WoS, Scopus, Scielo.
2. Ecuación booleana o algoritmos de búsqueda	Primera ecuación booleana: "Gifted" OR "gifted students" OR "gifted education" OR "talented programs" OR "high ability learners" OR "exceptionally able pupils" OR "academically advanced children" OR "intellectually gifted individuals" OR "cognitively advanced youth" OR "talent development frameworks" AND "teacher education" OR "initial teacher training" OR "teacher preparation" OR "teacher trainer" OR "faculty of education professor" OR "university-based teacher educator" AND "Latin America" OR "Latin-American country's" OR "the Latin American region" OR "Latin American context"

Segunda ecuación booleana:

"Gifted students" OR "exceptionally able pupils" AND "initial teacher training" OR "teacher preparation" OR "teacher trainer"

3.	Períodos de búsqueda	Ajustado a los últimos cinco años, es decir, desde julio del año 2020 a julio del año 2025.
3.1.	Criterios de inclusión y exclusión	Determinados por nivel educativo en el que se orienta el estudio, tipo de diseño, temática sobre AC, región latinoamericana, años e idioma.
4.	Cribado	De los 105 documentos que fueron recuperados en la primera búsqueda, se descartaron 38 pues se advirtieron duplicados y 52 puesto que no cumplían el requisito de inclusión (ver Figura 1 más adelante). Finalmente, fueron 12 artículos analizados hasta el mes de julio 2025.
5.	Análisis y evaluación	Orientada por temáticas específicas sobre formación del profesorado para atender personas con AC: experiencia y políticas públicas.

Las bases de datos revisadas arrojaron 105 artículos científicos de los últimos cinco años que abordaban la temática en estudio. De ellos, 69 fueron extraídos de Web of Science, 29 fueron de la base creada por Elsevier (Scopus) y 7 de Scielo.

Se implementaron dos algoritmos de búsqueda (ver en Tabla 1) basados en descriptores con palabras clave incluidas en tesoro UNESCO: alta capacidad, talento / formación de docentes, formación inicial del profesorado / América Latina, Latinoamérica. Para garantizar una búsqueda aliviada de sesgos, la revisión se realizó en duplas de investigadoras, con trabajo independiente para la misma base de datos. De igual manera, esta forma de acceso a datos permitió aumentar la exhaustividad de la búsqueda.

Para el cribado se implementaron los siguientes criterios de inclusión y exclusión (Tabla 2):

**Tabla 2**

*Criterios de inclusión y exclusión*

<b>Criterio</b>	<b>Inclusión</b>	<b>Exclusión</b>
<b>Nivel educativo</b>	Estudios empíricos en el nivel de Educación Superior que aborden procesos de formación inicial docente orientados a la	Estudios con población de otros niveles educativos o de educación universitaria con formación diferente a la de profesor.

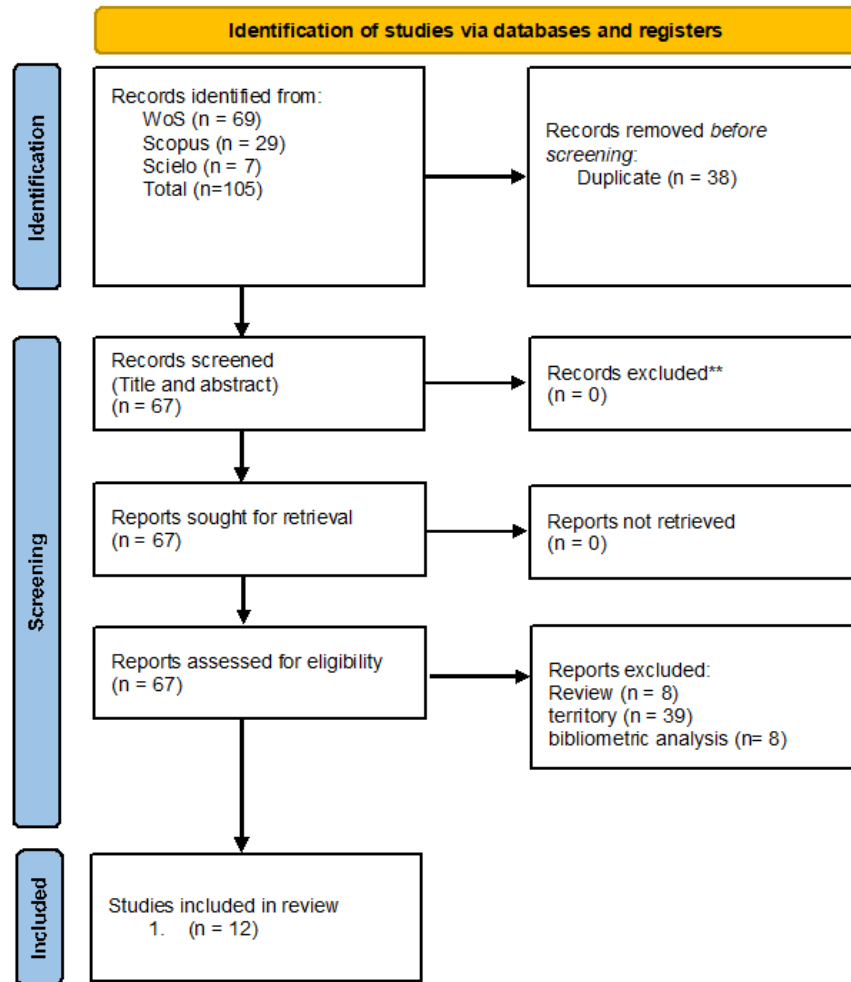
	preparación pedagógica para la atención de estudiantes con altas capacidades.	
<b>Tema</b>	Artículos científicos que estudien las políticas públicas, y estrategias formativas del futuro profesorado para atender personas con AC.	Estudios que no focalizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje o en los marcos normativos para preparar profesores que atiendan aulas con estudiantes con AC.
<b>Tipo de estudio</b>	Estudios empíricos, cuantitativos, cualitativos o mixtos, que presenten datos sobre procesos de formación inicial docente orientados a la atención de estudiantes con AC.	Revisiones sistemáticas y/o trabajos teóricos.
<b>Región/territorio</b>	Región geográfica de América Latina, que abarca desde México hasta Chile.	Documentos que den cuenta de estudios realizados en espacios fuera de los declarados.
<b>Año de publicación</b>	Estudios publicados entre julio de 2020 y julio de 2025, aplicando filtros por año de publicación en las bases de datos y verificación manual durante las etapas de cribado y revisión a texto completo.	Documentos con fecha de publicación anterior a julio 2020.
<b>Idioma</b>	Aquellos que se encuentren en castellano, inglés y portugués.	Cualquiera en un idioma diferente a inglés, castellano o portugués.

### 3. Resultados

Para el proceso de síntesis se seleccionaron estudios con un flujo de procesos diseñado en base a PRISMA. Este se presenta en la siguiente figura:

Figura 1

Diseño de flujo para proceso de búsqueda y selección de artículos



Nota. Adaptado por las autoras bajo orientación de la metodología PRISMA.

Para el análisis del corpus de 12 estudios seleccionados, se procedió a una revisión sistemática de carácter descriptivo, orientada por la pregunta de investigación que permitió identificar y organizar la información. Primeramente, y luego de haber identificado los artículos únicos, cada investigadora realizó, de forma independiente, una lectura analítica de títulos y resúmenes. Seguidamente, se discutieron las decisiones individuales y se contrastaron con los criterios de inclusión y exclusión para lograr el consenso y seleccionar los estudios que pasarían a la fase de revisión a texto completo. Con ello se buscó aumentar la exhaustividad de la búsqueda, minimizar el sesgo y evaluar la pertinencia de los estudios de acuerdo con el objetivo del estudio vinculado con la formación inicial docente para la atención de estudiantes con AC y

políticas públicas que lo enmarcan. Posteriormente, cada investigadora realizó una exhaustiva lectura de los textos seleccionados y extrajo información relevante de cada documento, la que fue registrada en una matriz compartida previamente diseñada. La matriz para la sistematización de información, construida en base a criterios de inclusión y exclusión para la búsqueda de información en los textos leídos, incluyó elementos generales de cada estudio (autoría, año de publicación, país de procedencia), elementos particulares (análisis de tipología de programa de formación inicial docente, reporte de herramientas pedagógicas para la atención de estudiantes con AC, descripción de experiencias formativas) y referencias a políticas públicas y/o marcos normativos vinculados a formación del profesorado en esta temática. Este procedimiento permitió identificar patrones relacionados con contenidos pedagógicos abordados durante el itinerario de formación inicial del profesorado y aquellas convergencias y divergencias declaradas en los enfoques descritos. Finalmente, se seleccionaron 12 textos (ver Tabla 3), bajo los criterios de inclusión y exclusión anteriormente declarados, los que fueron leídos en su totalidad por cada investigadora y sometidos a acción colectiva de análisis. Es importante resaltar que, dado el carácter descriptivo de la revisión realizada, el análisis no contempló la aplicación de enfoques interpretativos de análisis temático y/o teoría fundamentada, ni tampoco incluyó categorías emergentes. El proceso se centró en la organización sistematizada de la evidencia empírica disponible en función de las dimensiones analíticas previamente definidas.

**Tabla 3**

*Artículos seleccionados bajo los criterios de inclusión y exclusión*

País	Artículo
Argentina	Irueste, P., Saco, A., & Sarpakunnas, P. (2024). Educational and learning resources for gifted and talented people: perspective of professional women from Argentina. <i>Cogent Education</i> , 11(1), Art. 2391660. <a href="https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2391660">https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2391660</a>
Brasil	Muglia S., Palmeira, V., & Delou, C. (2024). Educating the gifted in Brazil: analysis from a learning-resource perspective. <i>Cogent Education</i> , 11(1), Art. 2327761. <a href="https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2327761">https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2327761</a>
Colombia	García-Cepero, C., & Iglesias-Velasco, J. (2020). Comprendiendo las aproximaciones institucionales a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales: primeros pasos para incluirlos en la escuela. <i>Revista Colombiana de Educación</i> , 1(79), 423-444. <a href="https://doi.org/10.17227/rce.num79-10040">https://doi.org/10.17227/rce.num79-10040</a>  Parra-Martínez, F., & Pereira, N. (2021). Gifted education policy in Colombia: Legislation and guidelines for learners with exceptional abilities and talents. <i>International Journal of Educational Research</i> , 109, Art. 101814. <a href="https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101814">https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101814</a>

- Gutiérrez-Ruiz, K. (2022). Conocimientos y mitos de profesores colombianos sobre las altas capacidades intelectuales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-22. <https://dx.doi.org/10.11600/rlicsnj.20.2.4913>
- Uruguay Pérez-Barrera, S., & Arbelo, L. (2024). Gifted education in Uruguay: analyses from a learning-resource perspective. *Cogent Education*, 11(1), Art. 2422741. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2422741>
- Paraguay Barrios, L., & Vuyk, A. (2024). Apuestas al desarrollo de talentos en estudiantes con altas capacidades en Paraguay. *Población y Desarrollo*, 30(58), 90-101. <https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2024.030.58.090>
- Vuyk, A., Montania, M., Barrios, L., & Lobo, M. (2024). Gifted education in Paraguay: analyses from a learning-resource perspective. *Cogent Education*, 11(1), Art. 2332863. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2332863>
- México Ortiz, G., Valadez, M., Betancourt, J., Borges, Á., & López, G. (2024). Analysis of educational and learning capital for the attention of students with high abilities in Mexico. *Cogent Education*, 12(1), Art. 2442887. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2442887>
- Almazán-Anaya, A., & Almazán-Anaya, D. (2021). El modelo para la capacitación de docentes en el sector de educación para personas sobredotadas: una investigación en América Latina. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.15>
- Costa Rica Chacón, F. (2024). Gifted education in Costa Rica: analyses from a learning-resource perspective. *Cogent Education*, 11(1), Art. 2397184. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2397184>
- Ecuador Suárez-Monzón, N., Gómez, V., Heredia, S., & Cáceres, M. (2024). Education for the gifted in Ecuador: analysis from the perspective of learning resources. *Cogent Education*, 11(1), Art. 2398656. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2398656>
- 

Se realizó una síntesis narrativa de las acciones y políticas vinculadas a personas con AC (ver Tabla 4) y se agruparon los resultados según temática: a) Desde las políticas públicas, se agruparon en elementos comunes, distinciones y necesidades que emanan desde las narrativas oficiales vinculadas a AC; y b) Desde la formación del profesorado, realizando una distinción por territorio entre aquellos países latinoamericanos otros y Chile.

De acuerdo con ello, en la siguiente tabla se presenta una mirada global de aspectos considerados por los países latinoamericanos en los cuales se realizan acciones y se declaran políticas públicas que incorporan el resguardo de derechos a la educación de estudiantes con AC.

**Tabla 4**

*Síntesis global de acciones y políticas públicas vinculadas a personas de AC*

País	
<b>Argentina</b>	Si bien existe un marco legal para la atención de estos estudiantes, su implementación es irregular a lo largo del país, además de escasa e insuficiente. De igual forma ocurre con los recursos educativos. Por otra parte, parece ser que la atención educativa tiene su foco en los estudiantes con discapacidad y no en los con AC. En la actualidad no hay planes ni leyes relacionadas con el desarrollo del potencial del talento (Irueste et al., 2024).
<b>Brasil</b>	Si bien existen leyes federales y estatales que regulan la educación de estudiantes con AC, las políticas públicas han sido discontinuas y limitan los recursos de los programas que atienden a estudiantes talentosos. Esto desmotiva a los docentes para continuar trabajando con esta población. Una legislación federal, estatal y municipal que garantice el derecho a la atención de niños con AC constituye una acción necesaria para el trabajo con este grupo de personas. Se observa que se requieren programas intensivos de capacitación a profesores con el fin de mejorar la atención de los estudiantes con AC (Muglia et al., 2024).
<b>Colombia</b>	A nivel nacional, se requiere que el profesorado sea formado en la conceptualización, identificación y las características tanto cognitivas, sociales y emocionales de esta población con el fin de mejorar la atención pedagógica, de manera tal que se garantice una educación inclusiva. Destaca el hecho de que las políticas se encuentran alineadas con evidencia científica, siendo esta la mayor fortaleza de las políticas existentes. Sin embargo, a pesar de que existe una política para la educación de estudiantes con AC, esta es parcialmente integral, puesto que la gestión de los programas y la capacitación del personal son escasos (García-Cepero & Iglesias -Velasco, 2020; Gutiérrez-Ruiz, 2022; Parra-Martínez & Pereira, 2021).
<b>Uruguay</b>	En el sistema público de educación no hay políticas ni formación docente centradas en las AC. En el sector privado solo algunas instituciones ofrecen actividades extracurriculares para los estudiantes que se encuentran formalmente identificados con AC. Es urgente una política clara y fortalecida que entregue respuestas educativas adecuadas a la población con AC (Pérez-Barrera & Arbelo, 2024).
<b>Paraguay</b>	Existe una normativa inclusiva general. Algunos de sus artículos consideran específicamente a las personas con AC. Sin embargo, las opciones educativas para esta población son limitadas y se encuentran principalmente en el ámbito privado. Los profesores necesitan desarrollar estrategias específicas para el trabajo con estudiantes con AC y de esta manera cumplir con lo indicado por la resolución 1188/23. Existen barreras para implementar debidamente las políticas y normativas existentes (Barrios & Vuyk, 2024; Vuyk et al., 2024).
<b>México</b>	El proceso de capacitación para el trabajo con estudiantes con AC está centrado en los profesores en ejercicio. La educación de los estudiantes con AC se rige por leyes de inclusión educativa. Por tanto, sí existe el interés del sistema educativo en atender a las AC, evidenciando la existencia de inversiones significativas para fortalecer los servicios de educación especial que consideran a los alumnos con AC (Almazán-Anaya & Almazán-Anaya, 2021; Ortiz et al., 2025).
<b>Costa Rica</b>	Si bien existe un marco actualizado para la atención de las AC, no hay escuelas específicas para esta población estudiantil. Se puede considerar que sus avances son incipientes en la materia. En los aspectos menos fortalecidos en la educación de personas con AC, se menciona la escasa investigación en el campo, la insuficiente formación del profesorado y poca cantidad de

---

	especialistas (Chacón, 2024).
<b>Ecuador</b>	Falta capacitación adecuada a los docentes que trabajan con personas con AC. Las políticas y las regulaciones no han sido implementadas de manera correcta y los datos sobre la identificación de estudiantes con AC son poco confiables. Existe una legislación inclusiva que, desde el año 2012, reconoce a las AC como Dotación Intelectual, tratando de incluirlas dentro de las Necesidades Educativas Especiales no asociadas a la Discapacidad. Sin embargo, en la formación de pregrado no se aborda de manera integral la atención de niños con AC, sino que la formación está centrada en el trabajo de aquellos niños con discapacidad. En cuanto a postgrado, existen maestrías en educación y creatividad, aunque en los planes de formación no se abordan explícitamente las AC (Suárez-Monzón et al., 2024).

---

### 3.1. Políticas educativas, marcos normativos y formación inicial docente para la atención de estudiantes con Altas Capacidades

#### 3.1.1. Elementos comunes

A partir del análisis de los artículos seleccionados se evidencia que, en el contexto latinoamericano de los 12 artículos incluidos en el corpus final, 10 declaran la existencia de políticas educativas con un enfoque inclusivo, que consideran a los estudiantes con AC. Sin embargo, la existencia de estas normativas es desigual entre los territorios. En gran parte de los casos, como en Brasil, Colombia, Paraguay, México y Costa Rica, los marcos normativos reconocen el derecho del estudiantado a recibir apoyos diferenciados, pero no existe una implementación efectiva y sistemática de las políticas. En particular, dos de diez artículos (Chacón, 2024; Irueste et al., 2024) declaran que no existen normativas específicas centradas en la AC, por ejemplo, en algunos países como Uruguay no existen políticas ni formación docente para atender a esta población, de igual forma Ecuador es otro país que evidencia una exigua normativa y capacitación docente en el área de estudio. En el caso de los programas especializados, un artículo señala que estos son escasos, fragmentados y, en algunos contextos, desconocidos por los docentes (Suarez-Monzón et al., 2024).

De los 12 artículos finales, todos señalan que en casi todos los países estudiados las políticas educativas están centradas en el déficit con foco en los estudiantes con discapacidad. Colombia podría ser la excepción, pero su política es parcialmente integral. Por tanto, existe una visión reduccionista de esta población, relacionada con un escaso financiamiento, inexistencia de directrices pedagógicas concretas que limitan el accionar del profesor, asociado también a la falta de formación docente. Todo lo anterior imposibilita la puesta en práctica de los marcos legales existentes. En algunos de los países, como Uruguay, la atención educativa de los AC depende de iniciativas aisladas que surgen mayoritariamente del ámbito privado. En cuanto a Chile, Perú, Bolivia y Venezuela, no se encontraron resultados de los últimos cinco años que se enfoquen en la temática de esta revisión. Concretamente, en Chile existe un marco normativo

regulado y consistente, y conocido además en todo el territorio nacional, pero no hay una política exclusiva para las AC, así como tampoco estas son consideradas como una Necesidad Educativa Especial en el Decreto n.º 170/09, que es el que regula la subvención estatal para los estudiantes con discapacidad. Por tanto, se da cuenta de que, en este país, las políticas inclusivas también tienen un foco en el déficit. En cuanto a la formación inicial docente, la situación es similar al resto de Latinoamérica.

En los estudios incluidos en esta revisión, desde una mirada comparativa, los elementos comunes responden a patrones recurrentes con carácter general, más que a enfoques homogéneos. Es decir, la mayoría de los hallazgos son convergentes al señalar los avances normativos, pero se diferencian significativamente en la concreción de las acciones implementadas; esto sugiere que los puntos en común son limitados a un discurso político-educativo que no logra materializarse en prácticas pedagógicas específicas para la atención de estudiantes con AC.

### 3.1.2. Distinciones

En cuanto a las distinciones entre países, del total de artículos incluidos en el corpus final, seis indican que algunos países poseen políticas educativas fortalecidas. En este caso, Brasil (Muglia et al., 2024), Colombia (García-Cepero & Iglesias-Velasco, 2020; Gutiérrez-Ruiz, 2022; Parra-Martínez & Pereira, 2021) y México (Almazán-Anaya & Almazán-Anaya, 2021; Ortiz et al., 2025) reconocen de manera explícita a las personas con AC dentro de sus marcos normativos inclusivos. Específicamente, en Colombia los lineamientos ministeriales, como decretos, guías técnicas y resoluciones, fueron creados considerando la evidencia científica y se orientan en los procesos de identificación y acompañamiento por parte del profesor a los estudiantes con AC (Parra-Martínez & Pereira, 2021). A pesar de la existencia de dicha normativa, su aplicación no es homogénea en este territorio. Por otra parte, en Brasil sucede algo bastante similar al contexto colombiano. Existen leyes federales, estatales y municipales que garantizan el derecho a la educación de las personas con AC, pero la inexistencia de recursos debilita su aplicación, por tanto, se tornan discontinuas, provocando desmotivación en el cuerpo docente y debilitación de los programas educativos (Muglia et al., 2024). En México, se ha logrado desarrollar normativa principalmente relacionada con documentación técnica y programas de intervención específica para estudiantes con AC; dichos programas se caracterizan por el enriquecimiento curricular y la promoción temprana. Esto sitúa a México como un país de referencia en los procesos de identificación e intervención. En relación con las diferencias estructurales, seis artículos permiten la identificación de dichas brechas. Específicamente, Argentina (Irueste et al., 2024), Costa Rica (Chacón, 2024), Ecuador (Suárez-Monzón et al., 2024), Paraguay (Barrios & Vuyk, 2024; Vuyk et al., 2024) y Uruguay (Pérez-Barrera et al.,

2024). Los artículos seleccionados señalan que la investigación sobre las AC es inexistente, escasa e incipiente, así como también que emana principalmente del sector privado. Solo un artículo establece a Uruguay como el territorio más débil en cuanto a políticas públicas vigentes, sistemáticas y fortalecidas para la atención de niños, niñas y adolescentes con AC, pues básicamente esta población no es considerada dentro de la educación especial. Por su parte, en Ecuador y Paraguay la normativa existente no logra traducirse en una práctica sostenible, así como tampoco lo hace la formación de profesores. Finalmente, en Chile destaca la normativa educativa con un fuerte posicionamiento inclusivo, este país ha inyectado recursos en infraestructura y perfeccionamiento docente, pero no enfocado específicamente en las AC, sino más bien en la atención de estudiantes con discapacidades, especialmente cognitivas.

Finalmente, las distinciones emanadas del análisis permiten determinar algunas diferencias estructurales en la forma de abordar la atención de los estudiantes con AC por parte de los sistemas educativos. Estas disparidades se observan en la priorización de los niveles educativos y en el tipo de estrategias pedagógicas implementadas, lo que permite evidenciar desde intervenciones focalizadas hasta enfoques amplios y menos sistematizados. Dicha heterogeneidad demuestra una clara ausencia de criterios comunes para operacionalizar las políticas en el contexto latinoamericano.

### **3.1.3. Necesidades**

Los resultados obtenidos permiten identificar algunas necesidades comunes para todo el territorio latinoamericano. De los 12 artículos finales que componen el corpus, la totalidad de estos da cuenta de la existencia de políticas públicas educativas que consideran a las personas con AC, señalando que estas requieren de cierta coherencia, sostenibilidad y recursos que permitan una educación realmente inclusiva, no centrada solo en el déficit. Por otra parte, todos los hallazgos demuestran lo imperioso de contar con programas de formación inicial docente que consideren la preparación del profesor para el trabajo con los estudiantes con AC, ya que en la actualidad solo existen programas de capacitación o autocalificación para docentes en ejercicio. En cuanto a la ausencia de una formación profesional inicial concreta y de calidad, los estudios en su totalidad señalan esto como un desafío pendiente de subsanar. Así también se identifica una falta de seguimiento en la implementación de las normativas existentes, junto con fuertes estereotipos y mitos acerca de los estudiantes con AC. En particular, el profesorado piensa que esta población no requiere apoyos pedagógicos para aprender y asocia las AC únicamente al alto rendimiento.

En el ámbito de las necesidades, luego de comparar los estudios seleccionados, se identifican ciertas carencias que trascienden más allá de las particularidades de cada país, transformándose en un requisito compartido. Sin embargo, la forma en que dichas carencias se

abordan es distinta entre los países analizados, lo que evidencia una brecha constante entre el reconocimiento de las necesidades formativas y la creación de respuestas por parte de las instituciones para subsanar estos vacíos.

### **3.2. Formación inicial docente para atender estudiantado con Altas Capacidades**

#### **3.2.1. En Latinoamérica, fuera de territorio chileno**

Luego de revisar los artículos seleccionados, las 12 investigaciones establecen que la formación inicial docente no considera la preparación para el trabajo pedagógico con la población estudiantil que presenta AC. Esto se traduce de manera concreta en que la formación inicial docente pensada para la atención de AC es inexistente en Latinoamérica y en Chile, transformándose en uno de los puntos más débiles en cuanto a la educación de estos sujetos. Los planes de estudio de las carreras de Pedagogía no consideran la formación para atender a estos estudiantes. Asimismo, las oportunidades de capacitación para los docentes en ejercicio son escasas. Los artículos revisados indican que principalmente se reducen a cursos, capacitaciones entre pares o cursos en el extranjero, especialmente en Argentina. En esta misma línea, en Brasil se evidencia falta de inversión pública para capacitar a los docentes y los recursos para dar respuestas educativas al alumnado con AC son limitados. Una situación similar sucede en Ecuador, país en que la formación inicial docente es fragmentada, ocurre en organizaciones no gubernamentales y sus planes de formación no consideran contenidos sobre AC, lo que deriva en intervenciones educativas de baja calidad. De manera comparable, en Brasil la inversión pública en capacitación y atención educativa es limitada. Por su parte, en Paraguay los autores señalan la urgencia de incorporar la obligatoriedad en los módulos relacionados con identificación y apoyo al estudiante con AC. Finalmente, en Costa Rica los profesores están carentes de conocimiento adecuado para el trabajo con las AC, lo que compromete la calidad de la respuesta educativa. En resumen, la evidencia confirma que Latinoamérica presenta la necesidad urgente de tener políticas fortalecidas y sistemáticas que cuenten con procesos de seguimiento, así como también de contar con planes académicos específicos que formen a los futuros docentes en la identificación y atención de los estudiantes con AC.

De manera comparativa, la formación inicial docente se observa como el factor menos desarrollado en el ámbito de la atención a estudiantes con AC. A pesar de que algunos estudios reconocen la importancia de esta formación, aún existen diferencias importantes en la profundidad de los planes de estudio, en los que existe un fuerte predominio de enfoques

fragmentados. Lo anterior permite reforzar la idea de una escasa formación inicial docente que es poco articulada con las normativas educativas existentes.

Finalmente, es importante mencionar que los resultados obtenidos surgen exclusivamente de los 12 estudios que conformaron el corpus tras el proceso de cribado y búsqueda. A pesar de que en el alcance territorial se consideraba a Chile, no se identificaron hallazgos empíricos de los últimos cinco años que consideraran de manera específica las políticas educativas y/o formación inicial docente en relación con las AC. Es por lo anterior que este territorio no fue incluido en el análisis de resultados.

## 4. Discusión

El objetivo de la presente revisión fue analizar las modalidades de atención educativa para alumnos con altas capacidades, enfocándose en las políticas educativas y la formación inicial docente desarrolladas en Latinoamérica y en Chile. Luego de analizar los resultados se evidencian ciertas incongruencias entre los distintos países. Concretamente, y a pesar de que los territorios estudiados declaran en sus diversas normativas una educación inclusiva en la que se reconoce a los estudiantes con AC, a excepción de Uruguay, la ejecución es incongruente y se presenta como iniciativas aisladas. En el caso de Paraguay, este declara políticas y programas de atención, sin embargo, estos no son consistentes y su funcionamiento surge desde el sector privado y organizaciones civiles (Barrios & Vuyk, 2024). Un país que evidencia recursos políticos y educativos específicos es Costa Rica, quien también cuenta con un cuerpo docente emergente en la atención de los estudiantes con AC no exento de limitaciones en su cobertura (Chacón, 2024). Específicamente en Chile, uno de los hallazgos más importantes se relaciona con la ausencia de investigaciones empíricas en los últimos cinco años que se relacionen con las políticas educativas y la formación inicial docente para la atención de estudiantes con AC. Sin embargo, es posible evidenciar avances en los marcos conceptuales, principalmente con foco en la inclusión de personas con discapacidad, lo que demuestra ser incongruente con la educación específica que requieren los individuos con AC, que a la actualidad no son considerados de forma concreta en las políticas públicas. En relación con la formación inicial docente, esta igual se encuentra debilitada (Gómez-Arizaga et al., 2024).

Las brechas evidenciadas entre las normativas, las prácticas educativas y la formación inicial docente podrían ser explicadas, en parte, por no poseer aún una definición conceptualmente compartida de AC entre los sistemas educativos del territorio latinoamericano, lo que aporta negativamente a la generación de mitos sobre cuáles son aquellos estudiantes considerados con AC. En este sentido, más allá de la necesidad de una definición única, los resultados demuestran la falta de consensos mínimos para orientar de mejor forma los procesos de

identificación, intervención y formación inicial docente. Las diferencias en el concepto de AC aportan a interpretaciones más bien reduccionistas, asociadas permanentemente al alto rendimiento académico, lo que limitaría las respuestas educativas adecuadas. Algunas investigaciones previas demuestran una tendencia por parte de los docentes a asignar la etiqueta de AC a los alumnos que poseen altas calificaciones, asociándolos principalmente a los hombres provenientes de un alto nivel socioeconómico (Golle et al., 2022). En esta misma línea, los hallazgos previos señalan que la respuesta educativa depende, además de la identificación, de la variedad de sistemas de aprendizaje a la que puedan acceder los estudiantes con AC, por ejemplo, programas de enriquecimiento, redes de apoyo a la escuela, instructores y acompañantes especializados (Smedsrud et al., 2024). A pesar de lo anterior, en Latinoamérica estos sistemas de apoyo, cuando existen, son de difícil acceso para toda la población con AC y no están garantizados por las normativas gubernamentales.

En relación con la formación inicial docente, los resultados indican que la preparación de los estudiantes de Pedagogía para trabajar con alumnos con AC no existe dentro de los planes de estudio de las instituciones de Educación Superior. En todo el territorio los profesores en ejercicio se capacitan de manera voluntaria e independiente, incluso fuera de su país. Esto trae como consecuencias el fortalecimiento de los mitos, ya mencionados anteriormente, y la entrega de una educación que no responde a las necesidades de este estudiantado, lo que se traduce en una pérdida del talento y aportes al país. En contraste con esto, estándares internacionales sugieren que en la formación profesional del docente debe existir el desarrollo de competencias pedagógicas que permitan un trabajo de calidad para con los sujetos que presentan AC (Johnsen, 2012).

Finalmente, desde un punto de vista metodológico, la limitación de la revisión a los últimos cinco años (2020-2025) permitió identificar los cambios más actuales en las políticas y obtener una mirada objetiva de la formación inicial docente en el área de las AC. El sistema PRISMA permitió hacer un proceso de búsqueda, cribado y síntesis de manera clara y sistemática (Page et al., 2021). Sin embargo, se identifican algunas limitaciones como diseños heterogéneos y falta de investigaciones evaluativas. Específicamente, existe un bajo número de investigación empírica, lo que limita la posibilidad de analizar el efecto real de la implementación de las políticas existentes. Por otra parte, las publicaciones concentradas en determinados países y revistas internacionales podrían estar generando una visión incompleta del estado del arte en el contexto latinoamericano. Lo anterior refuerza la necesidad imperiosa de fortalecer la investigación local en el área de las AC.

De acuerdo con lo expuesto, es relevante generar líneas de investigación que se orienten al análisis curricular de los planes de formación inicial docente en relación con la atención de

estudiantes con AC, así como también investigaciones empíricas que integren los modelos teóricos para comprender de mejor manera la interacción entre los recursos individuales y contextuales. Esto es pertinente para aquellos países con una formación inicial docente en la que aún no se integra de manera sistemática el trabajo con estudiantes con AC en sus planes de estudio, esto podría generar brechas en la formación pedagógica de los futuros docentes para identificar y atender de manera idónea a este grupo de estudiantes.

## 5. Conclusiones

Los resultados obtenidos en la presente revisión sistemática aportan en la identificación de vacíos importantes en cuanto a la atención educativa de las personas con AC en los países de Latinoamérica. Concretamente, los hallazgos permiten orientar acciones en tres niveles. En primer lugar, a nivel de políticas educativas, dejan en claro que, a pesar de que los países estudiados poseen marcos normativos inclusivos, la puesta en marcha de las políticas públicas, los decretos, los programas formativos y las normativas institucionales aún son incipientes y se caracterizan por ser inconsistentes, fragmentadas y con escaso apoyo de recursos por parte de los gobiernos. Por tanto, se evidencia la necesidad de avanzar en políticas específicas, sostenibles y con financiamiento para la atención educativa de estudiantes con AC, en las que se consideren procesos de identificación temprana, seguimiento y evaluación. En un segundo nivel, se identifica una brecha en la formación inicial docente, caracterizada por falta de planes de estudio que permitan formarse en la identificación, intervención y evaluación de los estudiantes con AC, lo que trae como consecuencia el arraigo de mitos en el cuerpo docente. Esto sugiere la urgencia de incorporar de manera concreta contenidos y experiencias formativas que se relacionen con la identificación, planificación y diseño de apoyos pedagógicos para el trabajo futuro con estudiantes con AC, lo que ayudaría a superar el enfoque centrado en el déficit.

Por último, el presente estudio releva puntos importantes en el contexto latinoamericano como, por ejemplo, la brecha entre la normativa y la práctica educativa, procesos de formación docente no sistemáticos y persistencia de mitos conceptuales sobre las AC, junto a la falta de modelos de intervención alineados con los marcos normativos inclusivos. Lo anterior puede servir de base para futuras investigaciones comparativas.

Entre las principales limitaciones relacionadas con la evidencia expuesta se encuentra que la revisión confina la interpretación de los resultados. Asimismo, se observan ciertos sesgos relacionados con las publicaciones, específicamente heterogeneidad en la metodología, pasando desde lo exploratorio de corte cualitativo hasta los análisis documentales y de casos. Esto podría dificultar la comparación directa entre los hallazgos. Por último, se evidencian

tamaños muestrales pequeños y ausencia de instrumentos validados, lo que genera imprecisiones en los resultados. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, los hallazgos obtenidos en el presente trabajo son altamente relevantes ya que develan la necesidad en cuanto a la generación de políticas fortalecidas, claras y sistemáticas. De la misma forma, ponen de relieve la importancia de contar con una formación inicial docente que incorpore en sus planes de estudio metodologías para el trabajo con estudiantes con AC, como por ejemplo el desarrollo de capacidades para planificar diferenciadamente, el uso de instrumentos para la identificación y el diseño de experiencias educativas que respondan a esta población.

## 6. Referencias

- Almazán-Anaya, A., & Almazán-Anaya, D. (2021). El modelo para la capacitación de docentes en el sector de educación para personas sobredotadas: una investigación en América Latina. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.15>
- Barrios, L., & Vuyk, A. (2024). Apuestas al desarrollo de talentos en estudiantes con altas capacidades en Paraguay. *Población y Desarrollo*, 30(58), 90-101. <https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2024.030.58.090>
- Carrizo, D., & Moller, C. (2018). Estructuras metodológicas de revisiones sistemáticas de literatura en Ingeniería de Software: un estudio de mapeo sistemático. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 26(1), 45-54. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052018000500045>
- Chacón, F. (2024). Gifted education in Costa Rica: analyses from a learning-resource perspective. *Cogent Education*, 11(1), Art. 2397184. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2397184>
- García-Cepero, C., & Iglesias-Velasco, J. (2020). Comprendiendo las aproximaciones institucionales a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales: primeros pasos para incluirlos en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 423-444. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-10040>
- Golle, J., Schils, T., Borghans, L., & Rose, N. (2022). Who Is Considered Gifted From a Teacher's Perspective? A Representative Large-Scale Study. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 64-79. <https://doi.org/10.1177/00169862221104026>
- Gómez-Arizaga, M., Conejeros-Solar, L., & Cornejo-Araya, C. (2024). Gifted education in Chile: analyses from a learning-resource perspective. *Cogent Education*, 11(1), Art. 2397217. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2397217>
- Gutiérrez-Ruiz, K. (2022). Conocimientos y mitos de profesores colombianos sobre las altas capacidades intelectuales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-22. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.4913>

- Irueste, P., Saco, A., & Sarpakunnas, P. (2024). Educational and learning resources for gifted and talented people: perspective of professional women from Argentina. *Cogent Education*, 11(1), Art. 2391660. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2391660>
- Johnsen, S. K. (Ed.). (2012). *NAGC Pre-K-Grade 12 Gifted Education Programming Standards: A Guide to Planning and Implementing High-Quality Services*. Prufrock Press. <https://resources.finalsite.net/images/v1651154198/swlk12ohus/awhe5k2jwnjxo3uhhmqq/NAGCProgrammingStandards.pdf>
- Jung, J., & Lee, J. (2024). Teacher Attitudes Toward Gifted Students and Gifted Education: The Typologies of Attitudes and Their Predictors. *Exceptional Children*, 91(1), 74-92. <https://doi.org/10.1177/00144029241271135>
- Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E., Claros, N., & Grupo MINCIR. (2013). Revisiones sistemáticas de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía española*, 91(3), 149-155. <https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009>
- Muglia, S., Palmeira, V., & Delou, C. (2024). Educating the gifted in Brazil: analysis from a learning-resource perspective. *Cogent Education*, 11(1), Art. 2327761. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2327761>
- Ortiz, G., Valadez, M., Betancourt, J., Borges, Á., & López, G. (2025). Analysis of educational and learning capital for the attention of students with high abilities in Mexico. *Cogent Education*, 12(1), Art. 2442887. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2442887>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, Art. 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Parra-Martínez, F., & Pereira, N. (2021). Gifted education policy in Colombia: Legislation and guidelines for learners with exceptional abilities and talents. *International Journal of Educational Research*, 109, Art. 101814. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101814>

- Pérez-Barrera, S., & Arbelo, L. (2024). Gifted education in Uruguay: analyses from a learning-resource perspective. *Cogent Education*, 11(1), Art. 2422741. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2422741>
- Peters, S., Makel, M., Lee, L., Stambaugh, T., McBee, M., McCoach, D., & Johnson, K. (2024). What Makes for an Effective Gifted and Talented Screener? *Gifted Child Today*, 47(2), 98-107. <https://doi.org/10.1177/10762175231222301>
- Phillipson, S. N., Stoeger, H., & Ziegler, A. (Eds.). (2013). *Exceptionality in East Asia: Explorations in the Actiotope model of giftedness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203126387>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Smedsrud, J., Bungum, B., & Egeland, E. (2024). Gifted students' experiences with participation in enrichment programs at talent centers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(5), 1080-1096. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2394388>
- Suárez-Monzón, N., Gómez, V., Heredia, S., & Cáceres, M. (2024). Education for the gifted in Ecuador: analysis from the perspective of learning resources. *Cogent Education*, 11(1), Art. 2398656. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2398656>
- Vuyk, A., Montania, M., Barrios, L., & Lobo, M. (2024). Gifted education in Paraguay: analyses from a learning-resource perspective. *Cogent Education*, 11(1), Art. 2332863. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2332863>
- Wai, J. (2021). Matching Potential and Passion Leads To Promise: A Model for Educating Intellectually Talented Youth. In *The Handbook of Secondary Gifted Education* (pp. 237-259). Routledge.

Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3–30. <https://doi.org/10.1080/13598139.2012.679085>

Ziegler, A., & Baker, J. (2013). Talent development as adaptation: The role of educational and learning capital. En S. N. Phillipson, H. Stoeger, & A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia: Explorations in the Actiotope model of giftedness* (pp. 18-39). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203364437>