

**ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN LA
COMUNIDAD CANARIA: SU IDENTIFICACIÓN EN LOS CURSOS
ACADÉMICOS DE 2015-2016 A 2019-2021**

**HIGH INTELLECTUAL ABILITY STUDENTS IN THE CANARY COMMUNITY:
THEIR IDENTIFICATION IN THE ACADEMIC YEARS FROM 2015-2016 TO
2019-2021**

María José Dorta
mjdorta@ull.edu.es
Universidad de La Laguna
España

Ana P. Antunes
aantunes@uma.pt
Universidade da Madeira, Portugal
Centro de Investigação em Estudos da Criança Universidade do Minho, Portugal

María Lourdes C. González Luis
mcgonzal@ull.edu.es
Universidad de La Laguna,
España

y

África Borges del Rosal
aborges@ull.edu.es
Universidad de La Laguna
España

Agradecimientos

Se agradece la colaboración de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, que ha facilitado los datos del censo de alumnado ALCAIN

RESUMEN

El alumnado de Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN) tiene Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo, ya que, por sus características cognitivas diferenciales, necesita una respuesta educativa adecuada y específica para el correcto desarrollo de sus potencialidades. Así se recoge en la normativa estatal y autonómica, desarrollándose un protocolo para la detección e identificación del este alumnado. El objetivo de este estudio es determinar la identificación de este alumnado, diferenciado por sexo, con los datos censales

del alumnado ALCAIN de la Comunidad de Canarias durante los años 2015-16, 2016-17, 2017-18, 2018-2019 y 2019-2020, facilitados por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, que comprende 8172 alumnos y alumnas (Educación Primaria 4191, E.S.O. 3046 y Bachillerato 935). Los resultados permiten afirmar que la identificación es muy inferior a la que cabría esperar según la literatura, quedando sin identificar, y, por tanto, sin atender, el 90% de la población escolar ALCAIN.

Palabras-clave: *Altas capacidades intelectuales, Alumnado ALCAIN, Identificación.*

ABSTRAC

High Ability Students (ALCAIN) have specific educational needs for educational support, since, due to their differential cognitive characteristics, an adequate and specific response is needed, in order to achieve the correct development of their potentials. The right for this response is included in National and Regional Law, and a protocol for the detection and identification of these students has been implemented. The aim of this research is to analyse the identification of the ALCAIN students, differentiated by sex, using the census data of ALCAIN students in the Canary Islands area, during academic years 2015-16, 2016-17, 2017-18, 2018-2019 y 2019-2020, provided by the General Direction of Planning, Innovation and Quality, of the Department of Education, Universities, Culture and Sports of the Canary Islands Government, which includes 8172 students (Primary Education 4191, Compulsory Secondary Education 3046 and High Secondary Education 935). This analysis show that the identification rate is considerably lower than expected according to the literatura, leaving 90% of the ALCAIN students unidentified and unattended.

Keywords: High intellectual ability, ALCAIN students, Identification.

INTRODUCCIÓN

Diversos son los modelos que tratan de explicar las Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN), que van desde los primeros estudios que consideran la inteligencia como una capacidad general (Terman, 1925) los que se centran en la inteligencia como una serie de capacidades específicas (Gardner, 1994), los que hacen hincapié en el proceso (Sternberg, 1985), los que se centran en el rendimiento (Renzulli, 1986), los que tienen en cuenta la influencia del contexto social (Mönks y Mason, 1993) y del aprendizaje Ziegler y Heller (2000) y los que prestan atención a los procesos evolutivos Gagné (2004).

Dependiendo del modelo elegido y ante la falta de una definición unívoca, se ha de hacer frente a una multiplicidad de características y formas de detección, que buscarán los atributos que el modelo utilizado considere relevante y, consecuentemente, se utilizará un procedimiento de evaluación acorde al modelo aplicado, por lo que las pruebas diagnósticas usadas en los protocolos de detección y evaluación diferirán, así como el resultado obtenido.

Por ello, son muy frecuentes los errores en la concepción de las Altas Capacidades Intelectuales, que provocan problemas, tanto a nivel de detección, como a nivel de intervención, pero que, además, actúan en la percepción dominante sobre el desarrollo cognitivo, el rendimiento académico, el comportamiento y el desajuste personal y social de este colectivo, con la consiguiente creación de un perfil de “Alta Capacidad” en el imaginario colectivo que no se corresponde con qué son y qué hacen estos niños y niñas. La identificación está sometida a debate, pudiéndose plantear diversos abordajes, que incluyen, por ejemplo, la inclusión del CI en

la evaluación en métodos más tradicionales, o en otros más innovadores incorporar el componente no verbal, ya que la falta de representación proporcional en los programas para superdotados sigue siendo un punto crítico (Hodges et al., 2018). Además, surge también la cuestión de la prevalencia del alumnado ALCAIN que puede depender de varios factores y este propósito Vélez-Calvo et al. (2019) se refieren de forma muy clara:

Se estima que el 10% son ligeramente dotados mientras que el 1% son altamente dotados (Gagné, 2015). También se ha planteado que el 15% de los estudiantes muestran rendimientos destacables (Renzulli y Gaesser, 2015). Los estudios de prevalencia han mostrado diferentes resultados en función del modelo y de la metodología de identificación. Por ejemplo, combinando una prueba de inteligencia no verbal con una de creatividad se detectó a un 5,2% de estudiantes (Marugán, Carbonero, Torres y León, 2012). En una identificación multicriterio de AC, se detectaron 8,4% sujetos según su madurez cognitiva, 12% según su creatividad y 2,8% según la madurez cognitiva, creatividad y motivación (Manzano, Arranz y Sánchez de Miguel, 2010). Otro estudio desarrollado desde una teoría de la inteligencia que considera múltiples habilidades, encontró un 16,6% de sujetos (Kornilov, Tan, Elliot, Sternberg y Grigorenko, 2012). (p. 393)

En el trabajo realizado por Vélez-Calvo et al. (2019), en Ecuador, encontraron una prevalencia distinta de AC: Cuando consideraban el CI era de 6,2% y cuando consideraban el rendimiento académico en combinación con el CI era de 2,06%. También se observó que había una clara desigualdad por sexos, al haber más alumnos que alumnas identificados, lo que se mostraba

también en el trabajo de García-Perales (2017) en España. Igual situación registrada en ambos los estudios para la disminución del alumnado identificado como ALCAIN a lo largos de los años escolares (Vélez-Calvo et al., 2019; García-Perales, 2017). También Hernández-Torrano y Sánchez (2014) señalan que la identificación muy inferior al esperado en España y apuntan una estimativa porcentual de acuerdo con distintos modelos teóricos:

Por ejemplo, si consideramos a los alumnos que deberían estar identificados según el criterio de CI alto (2,2%), observamos que existe una diferencia de 164.374 sujetos entre los alumnos que deberían haber sido identificados y los que realmente lo fueron, lo que significa que un 95,81% de alumnos con altas capacidades queda sin identificar. Considerando el criterio de Marland (5-7%), el porcentaje de alumnos no identificados asciende al 98,24%, y para los criterios de Gagné (10%) y Renzulli y Reis (15-20%), se sitúa en el 99,12% y el 99,41%, respectivamente. (Hernández-Torrano y Sánchez, 2014, p. 265)

Además, la situación de la identificación es heterogénea en las regiones autónomas españolas y, de acuerdo con García-Perales (2017), el alumnado ALCAIN representaba, para el curso 2015-2016, el 0,29% de la población escolar no universitaria, porcentaje muy alejado de los 3% a 5% que se habían referido en algunos estudios, destacando las comunidades autónomas con diagnóstico más elevadas Murcia (1,23%), Andalucía (0,60%) y Canarias (0,56%) (García-Perales, 2017). La literatura especializada no ha llegado a establecer que el alumnado de Altas Capacidades Intelectuales constituya un grupo uniforme o que exista un perfil único en cuanto a características y ajuste socio-afectivo, por

lo que, ante la falta de evidencia, no puede afirmarse que, como colectivo, presente desajustes personales o sociales (Borges et al., 2008, 2011; Matías-Rancel 2020; Reis y Renzulli, 2004). Sin embargo, sí existe cierto consenso en la aparición de algunas características como el perfeccionismo, el sentido crítico y tendencia a tener altas expectativas (Aretxaga et al., 2013; Peñas, 2006), que puede provocar sensación de derrota cuando no son alcanzadas, mostrando una baja tolerancia a la frustración (Alencar, 2008; Aretxaga et al., 2013), siendo reacios al trabajo en grupo (Rodríguez-Naveiras et al., 2015). Así, pueden producirse además asincronías (Terrassier, 1979), debido a la diferencia entre su edad mental y cronológica (Silverman, 1997, 2002), que pueden ser problemáticas, generando dificultades en las relaciones con su entorno (Lee et al., 2012), en el que difícilmente puede encontrar con quien compartir intereses comunes (Robinson, 2008), ya que si no se tiene en cuenta su ritmo de aprendizaje y su nivel de desarrollo intelectual, su desarrollo socioemocional puede verse comprometido (Reis y Renzulli, 2004). En general, se puede afirmar que las habilidades interpersonales y las relaciones con sus iguales son positivas (Borges et al., 2008, 2011; López y Sotillo, 2009), por lo que no puede asociarse alta capacidad con desajuste personal o social (Robinson, 2008). En este sentido, se hace necesaria más investigación para aclarar qué caracteriza en lo socioemocional al alumnado de altas capacidades intelectuales (ALCAIN) respecto al resto del alumnado en el aula. Esta necesidad es patente en el reciente trabajo de Rinn (2018), donde se evidencia la diversidad de características socioemocionales de este alumnado, aunque se pone de manifiesto la relevancia de investigación sobre intervención afectiva,

como el trabajo de Jen (2017), una revisión de literatura que muestra la existencia de pocos estudios empíricos sobre la intervención afectiva directa con alumnado con altas capacidades, (apenas 17, desde 1984 hasta 2015). Actualmente, hay autores que están estudiando como la intensidad de las vivencias (sobre-excitabilidades) se conjugan con factores cognitivos (como la metacognición y la metapercepción) en el alumnado con altas capacidades o superdotación (Conceição y Neuman, 2021).

La literatura científica ha evidenciado la necesidad de dar una respuesta educativa específica al alumnado de altas capacidades intelectuales, dadas sus características cognitivas diferenciales (Rodríguez-Naveiras et al. 2019; Sastre-Riba, 2012; Vaivre-Douret, 2011), poniéndose de manifiesto la necesidad de adaptar la legislación, de forma que permita que el desarrollo de niñas y niños sea adecuado, completo y global. Así, la producción normativa resultante regula aspectos relevantes, tales como la detección, la identificación y diagnóstico y el derecho del alumnado a recibir la atención y respuesta educativa que se consideren adecuadas a cada caso.

Sin embargo, y como era de esperar, la diversidad de modelos teóricos que se han mostrado anteriormente han propiciado, a su vez, una diversidad de respuestas normativas, dependiendo de los países y, en el caso de España, tanto a nivel estatal como autonómico, incluyéndose ya la atención a alumnados de altas capacidades en el Real Decreto 696/95, de 28 de abril, y estando presente en todas las normativas posteriores de las comunidades autónomas donde éstas se implementan (Dorta, 2021; Quintero, 2021).

Las Comunidades Autónomas, con el mandato de las Leyes Orgánicas de

Educación, han ido regulando la identificación y posterior atención a las Altas Capacidades Intelectuales en mayor o menor medida, siendo Canarias una de las pioneras y de las más prolíficas en normativa, señalando procedimientos de identificación desde el 2005 (Orden de 22 de julio de 2005, que se complementa con la Resolución del 30 de enero de 2008).

En la Comunidad Autónoma de Canarias, como en el resto del estado, el alumnado de Altas Capacidades Intelectuales se encuentra clasificado como alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Así, la normativa establece como principio fundamental que ha de regir toda enseñanza básica la atención a la diversidad, necesaria para proveer a niñas y niños de una enseñanza de calidad, adecuada a sus características y necesidades, de forma que permita articular la respuesta educativa necesaria. Para ello es indispensable la detección y la identificación de este alumnado, creándose, para este fin, un protocolo que se implementa en los centros, con la coordinación de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos, dependientes de la Dirección General de Centros, Infraestructura y Promoción Educativa, de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.

La detección de la alta capacidad intelectual se produce tanto en la familia como en la escuela. La familia es clave en la observación de características que hacen suponer capacidad superior, ya que es en su seno donde antes se detectan aspectos muy específicos, ofreciendo información relevante sobre cuestiones personales, familiares, sociales o de salud del alumnado, que pueden orientar el diagnóstico (Comes et al., 2008). La familia parece tener un papel muy importante en la detección, que más

tarde puede ser confirmada por el diagnóstico hecho por psicólogos y/o por los equipos de orientación (Borges & Hernández-Jorge, 2018; National Association for Gifted Children (NAGC, 2021).

El profesorado se encuentra en una posición privilegiada para observar al estudiantado en largos períodos de tiempo, sus interacciones en la escuela, la forma cómo se relacionan, cómo reaccionan a los estímulos, cómo se enfrentan a las dificultades. Sin embargo, este aspecto, que es claramente ventajoso, se ve menoscabada cuando el profesorado no cuenta con formación específica en altas capacidades. En esa situación, la detección del alumnado de altas capacidades está sujeta a su percepción, que puede estar influenciada por diversos factores demográficos, de género, o psicológicos, lo que lleva en muchos casos a igualar alta capacidad con alto rendimiento, dejando así de lado al alumnado que no tiene buenos resultados escolares (Hernández-Torrano et al., 2013).

El Protocolo de identificación del alumnado ALCAIN utilizado en la Comunidad Canaria se basa en el enfoque de la evaluación de la inteligencia como capacidad de procesamiento de la información a través de los macroprocesos (como por ejemplo, solución de problemas o el aprendizaje conductual), de forma que no se hace una evaluación psicométrica de la inteligencia, sino que se miden los procesos mentales (Jiménez et al., 2004). Dependiendo de los resultados de los test empleados, el diagnóstico variará desde talento simple, talento académico, talento artístico, talento complejo, sobredotación intelectual, hasta superdotación intelectual, que será clasificado de Precocidad en todos los casos en los que el alumnado estudiado sea menor de 12 años. Sólo a partir de esa

edad, tras una nueva evaluación y un nuevo informe psicopedagógico, se confirmaría cualquiera de las categorías anteriores.

La normativa es taxativa con la importancia de la identificación temprana del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEAE), para poder ofrecer una respuesta educativa adecuada a cada caso, por lo que el proceso se inicia de oficio en todos los centros escolares durante el primer curso de Educación Primaria por medio de la cumplimentación de una encuesta o escala de observación, que han de rellenar tanto la familia como el profesorado, en la que deben responder sobre ítems referidos a características asociadas a las Altas Capacidades Intelectuales, relativos al lenguaje, la psicomotricidad, la motivación, la personalidad, el aprendizaje y la creatividad. Si el resultado de la percepción de profesorado y familia muestra indicios de Altas Capacidades Intelectuales en el alumno o alumna, la Dirección del Centro debe solicitar evaluación psicopedagógica al Equipo de Orientación Psicopedagógica (EOEP) de la zona a la que pertenezca el centro, que procederá, previa autorización de la familia, a la evaluación del alumno o alumna y, de confirmarse los indicios de precocidad, evacuará Informe Psicopedagógico y Dictamen de escolaridad, cuyos resultados y medidas educativas propuestas deben ser comunicados a la familia (Resolución de 31 de agosto de 2012, por la que se dictan las Instrucciones Complementarias DDGG Ordenación, Innovación y Promoción Educativa del Gobierno de Canarias (2012).

Ante la realidad expuesta, y considerando que el porcentaje de alumnos ALCAIN se sitúa muy por debajo del porcentaje esperado según la literatura científica especializada (Hernández-Torrano y Sánchez, 2014; García-Perales, 2017), el objetivo que se plantea en esta investigación es conocer el estado actual

de la identificación del alumnado identificado de ALCAIN en la Comunidad Autónoma de Canarias.

MÉTODO

Participantes

Como se trata de un estudio censal, se utilizó conjunto de alumnado ALCAIN, en que los 8172 participantes corresponden al alumnado identificado en los cursos escolares 2015-16, 2016-17, 2017-18, 2018-19 y 2019-20.

Materiales

Los datos fueron facilitados por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, que constituyen el número de estudiantes identificados por curso escolar, año, sexo y calificaciones (este último dato no se incorpora aquí, al no analizarse en el presente artículo).

Procedimiento

Se solicitó a la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias información sobre el rendimiento por materias del alumnado registrado como “Altas Capacidades” en el aplicativo de gestión de NEAE, en centros públicos, escolarizados en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Los datos facilitados corresponden al total de alumnado identificado de los cursos escolares 2015-16, 2016-17, 2017-18, 2018-19 y 2019-20, siendo, por tanto, un estudio censal.

Consideraciones éticas

La investigación fue propuesta a la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, dando la debida explicación sobre el estudio y solicitando su colaboración. Los datos facilitados sobre el alumnado ALCAIN hacían salvaguardia del anonimato y de la confidencialidad de la información, que fue utilizada con fines estrictamente académicos y de investigación, como estipula la vigente Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (BOE nº 294 de 6 de diciembre).

Análisis de datos

Dada la naturaleza exploratoria de estos datos y el valor censal del estudio, los análisis realizados han sido descriptivos, usando para ello el software IBM SPSS Statistics²⁶.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los datos relativos al número de estudiantes identificados como ALCAIN en la Comunidad de Canarias. En la Tabla 1 se presenta el número de estudiantes matriculados en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato desde el curso académico 2015-2016 al 2019-2020 así como el de todo el alumnado identificados ALCAIN en los mismos cursos académicos (Tabla 1).

Los datos de la Tabla 1 permiten comprobar que el total de alumnos identificados con AACC es muy inferior al que sería de esperar, dado el número general de alumnos. El porcentaje de alumnos

ALCAIN se sitúa por debajo del 1%, cuando, como se ha referido con anterioridad, debería estar en torno a un 10%, según la literatura científica especializada (Hernández-Torrano y Sánchez, 2014).

Tabla 1.

Número de alumnos/as matriculados en general en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad de Canarias comparados con alumnado ALCAIN (2015/16 - 2019/20)

CURSO/AÑO		2015	2016	2017	2018	2019	TOTALES
PRIMARIA	Alumnado General	92390	91222	89597	83388	85609	442206
	Alumnado ALCAIN	860 (0,93%)	913 (1%)	860 (0,96%)	815 (0,98%)	743 (0,87%)	4191 (0,95%)
SECUNDARIA	Alumnado General	66134	65592	66924	67424	67779	333853
	Alumnado ALCAIN	517 (0,78%)	558 (0,85%)	600 (0,90%)	672 (1%)	699 (1,03%)	3046 (0,91%)
BACHILLERATO	Alumnado General	25777	26084	25698	25577	25906	129042
	Alumnado ALCAIN	140 (0,54%)	176 (0,67%)	115 (0,45%)	224 (0,88%)	280 (1,08%)	935 (0,72%)
TOTALES	Alumnado General	184301	182898	182219	176389	179294	905101
	Alumnado ALCAIN	1517 (0,82%)	1647 (0,90%)	1575 (0,86%)	1711 (0,97%)	1722 (0,96%)	8172 (0,90%)

Fuente: 1) alumnado general: Ministerio de Educación y Formación Profesional (<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo.html>) 2) alumnado ALCAIN: Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias

Específicamente, sobre el alumnado ALCAIN se presentan además datos diferenciados por año académico, curso y sexo para Primaria (Tabla 2), Secundaria (Tabla 3) y Bachillerato (Tabla 4).

Los datos que se muestran en la Tabla 2 indican que el proceso de identificación ocurre mucho menos en los dos primeros cursos de educación primaria que en el resto. También se verifica que el número de varones identificados es superior al de mujeres en todos los niveles y años estudiados.

Tabla 2.

Número de alumnos/as identificados ALCAIN Educación Primaria en la Comunidad de Canarias (2015/16 - 2019/20)

CURSO/AÑO	2015		2016		2017		2018		2019	
SEXO	NIÑAS	NIÑOS								
1 CURSO	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0
2 CURSO	2	2	1	4	1	4	0	4	3	1
3 CURSO	64	118	63	104	47	104	58	80	51	73
4 CURSO	124	147	83	154	82	127	69	139	71	108
5 CURSO	98	133	121	161	96	158	86	135	74	148
6 CURSO	70	101	91	130	101	139	92	150	86	128
TOTALES	358	502	359	554	327	533	306	509	285	458

En la Tabla 3 se comprueba que el número de varones identificados continúa siendo superior al de mujeres en todos los niveles y años estudiados. Además, los datos

muestran que el número de identificados se reduce a medida que se avanza en los cursos académicos.

Tabla 3.

Número de alumnos/as identificados ALCAIN Educación Secundaria en la Comunidad de Canarias (2015/16 - 2019/20)

CURSO/AÑO	2015		2016		2017		2018		2019	
SEXO	NIÑAS	NIÑOS								
1 CURSO	77	107	2	86	77	106	84	120	62	125
2 CURSO	55	89	75	109	56	82	72	108	85	121
3 CURSO	30	65	51	89	62	92	54	82	70	107
4 CURSO	32	62	26	60	43	82	62	90	48	81
TOTALES	194	323	214	344	238	362	272	400	265	434

Tabla 4.

Número de alumnos/as identificados ALCAIN Bachillerato en la Comunidad de Canarias (2015/16 - 2019/20)

CURSO/AÑO	2015		2016		2017		2018		2019	
SEXO	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS
1 CURSO	29	55	31	76	30	64	63	90	63	92
2 CURSO	17	39	21	48	27	59	19	52	48	77
TOTALES	46	94	52	124	57	123	82	142	111	169

Los datos de la Tabla 4 indican que se produce una disminución de alumnado ALCAIN en esta etapa, al igual que ocurre con el alumnado general (ver Tabla 1), manteniéndose la diferencia en la identificación dependiendo del género.

En resumen, el porcentaje de identificación en el período estudiado se reduce a un 0,90%, desglosado de la siguiente forma: 0,95% en Educación Primaria; 0,91% en E.S.O. y 0,72% en Bachillerato.

DISCUSIÓN

El estudio está realizado con los datos de la totalidad del alumnado ALCAIN identificado en la Comunidad de Canarias en cinco cursos académicos, escolarizado en centros de titularidad pública, lo que ofrece garantías de que se trabaja con la realidad del colectivo estudiado.

El primer aspecto relevante a destacar, que se deriva del presente trabajo, es la necesidad de centrar mayores esfuerzos en el proceso de detección e identificación de este alumnado para que se realice al alza, tratando de incluir al mayor número de escolares con Altas Capacidades Intelectuales, situación que está evolucionando en España a lo largo de los años, pero que se encuentra aún lejos de los valores referenciados en la literatura (García-Perales, 2017; Hernández-Torrano y Sánchez, 2014).

Para ello es imprescindible, por un lado, que el profesorado reciba formación específica sobre este colectivo, que los prepare para una detección adecuada y, por otro, que el propio proceso de detección e identificación esté basado en modelos más operativos, en los que no solo se tenga en cuenta lo que son, sino también sus potencialidades, tal y como señala la National Association for Gifted Children (NAGC, 2021) y que queda

recogido en la propia normativa (Resolución del 30 de enero de 2008).

En este estudio se observa que el porcentaje de identificación del alumnado ALCAIN es manifiestamente mejorable, quedando sin identificar un gran número de estudiantes, estando muy por debajo de los estándares señalados por los expertos, que puede ser cifrado entre 2,2 hasta en un 15% -20% de la población conforme el modelo teórico considerado en la evaluación (Hernández-Torrano y Sánchez, 2014), o entre de un tres a un cinco por ciento según otros estudios (García-Perales, 2017) mientras que en los datos aportados en este estudio la identificación no llega ni el uno por ciento. Se deduce, por tanto, que el grueso del alumnado de altas capacidades no llega a visualizarse, con lo cual queda fuera de la respuesta educativa que le corresponde según sus potencialidades. Es importante señalar que, desafortunadamente, estos resultados siguen apareciendo en la literatura especializada (2017).

Las posibles explicaciones a la baja tasa de identificación podrían ser, por una parte, el sesgo en la detección, centrado los profesores y progenitores su atención en aquellos alumnos de alto rendimiento, pasando desapercibidos los escolares cuyas calificaciones están por debajo de lo que se espera de un alumno o alumna con Altas Capacidades Intelectuales. Por otra parte, la complejidad del propio proceso de identificación y el tiempo que requiere su aplicación lo convierten en un proceso tedioso, no sólo para los responsables de llevarlo a cabo, sino también para el propio alumnado que es evaluado, viéndose afectado su rendimiento en las pruebas aplicadas.

Es importante señalar que el procedimiento de detección e identificación se inicia en el primer curso de Educación

Primaria, alargándose el proceso durante dos cursos académicos, de forma que los resultados se plasman en el aumento en el censo de alumnado ALCAIN que se produce en el tercer curso. Esto señala una incongruencia importante entre lo que señala la normativa y la realidad del proceso en su puesta escena, no llevándose a cabo la identificación precoz que señala la normativa, especialmente en el primer curso.

Otro aspecto que se observa en el estudio, y que tiene gran relevancia es que, pese a que la literatura científica no señala desigualdades de género respecto a inteligencia general y habilidades cognitivas (Dolan et al., 2006; Dunst et al., 2014; Van der Sluis et al., 2006, 2007), la identificación tiene un importante sesgo de género en detrimento de las féminas, que son identificadas en un porcentaje claramente inferior que los varones: 35,09% frente a 64,91% (Ministerio

de Educación y Formación Profesional, 2021), aspecto que aparece también en otros estudios (García-Perales (2017; Vélez-Calvo et al. (2019).

En el presente estudio los datos que se manejan tienen que ver con la primera parte del proceso, que es la identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales. No obstante, la otra parte esencial del tratamiento de las necesidades educativas específicas es la respuesta educativa que se da a este alumnado. Por tanto, es fundamental abordar ese otro aspecto para saber si la normativa vigente está cumpliendo su función

Dados los datos estudiados, y dando relevancia al valor censal de esta investigación, se recomienda agilizar los procesos de detección e identificación y aumentar la detección del alumnado especialmente en los niveles tempranos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alencar, E. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología*, 26(1), 43-62. <https://doi.org/10.18800/psico.200801.003>
- Aretxaga, L., Albes, C., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B., & Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Borges, A., Hernández-Jorge, M.C., y Rodríguez-Naveiras, E. (2008). La adaptación social de niños y niñas de altas capacidades intelectuales: Un acercamiento cualitativo. *Sobredotação*, 9, 119-130.
- Borges, A., Hernández Jorge, C, y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367.
- Borges, A. y Hernández-Jorge, C. (2018). Gifted child in the family: Early detection of giftedness. *TALINCREA*, 4(8), 40-48.
- Comes, G., Díaz, E., Luque, A., y Moliner, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. *Revista Educación Inclusiva*, 1(1), 103-117.
- Conceição, N. M., y Neuman, P. (2021). Sobre-excitabilidades, metacognição e metapercepção nas altas habilidades ou superdotação [Sobre-excitabilidades, metacognición y metapercepción en altas capacidades o superdotação]. En A. Vazzoler-Mendonça, C. Costa-Lobo, A. M. Medeiros, V. L. M. F. Capellini (Eds.), *Altas habilidades: Saúde, desporto e sociedade* (vol. 1, pp. 53-80). Cultura Acadêmica Editora.
- Dolan, C. V., Colom, R., Abad, F. J., Wicherts, J. M., Hessen, D. J., y Van der Sluis, S. (2006). Multi-group covariance and mean structure modeling of the relationship between WAIS-III common factors and sex and educational attainment in Spain. *Intelligence*, 34, 193-210.
- Dorta, M. J. (2021). *Alumnado de Altas Capacidades Intelectuales en la Comunidad de Canarias: Estudio Censal de su Rendimiento Académico* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de La Laguna.
- Dunst, B., Benedek, M., Jauk, E., y Neubauer, A. C. (2014). Sex differences in the IQ-White matter microstructure relationship: A DTI study. *Brain Cognition*, 91, 71-78.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147. 10.1080/1359813042000314682.
- Gardner, H. (1994). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Hernández-Torrano, D., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Bermejo, R., y Sáinz, M. (2013). Characteristics leading teachers to nominate secondary students as gifted in Spain. *Gifted Child Quarterly*, 57, 181. doi: 10.1177/0016986213490197
- Hernández-Torrano, D., y Sánchez. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación

- actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2) 147–174. doi: 10.17679/080612619876725127170527107
- Jen, E. (2017). Affective interventions for high-ability students from 1984-2015: A review of published studies. *Journal of Advanced Academics*, 28(3), 225–247. <https://doi.org/10.1177/1932202X17715305>
- Jiménez, J., Artiles, C., Ramírez, G., y Alvarez, J. (2004). Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Journal for the Study of Education and Development*, 27(4), 469-483. doi:10.1174/0210370042396986
- Lee, S., Olszewski-Kubilius, P., y Thomson, D. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104.
- López, V., y Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20(1), 39-53.
- Matías-Rancel, R. (2020). Relaciones interpersonales en niños y adolescentes de altas capacidades intelectuales con sus pares. *TALINCREA*, 7(13), 72-80.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Estadísticas de la Educación. Enseñanzas no universitarias*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>
- Mönks, F. J., y Mason, F. J. (1993). Developmental theories and giftedness. En K. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 89-101). Basic Books.
- National Association for Gifted Children (NAGC, 2021) *Information and Publications* <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/supporting-gifted-children>
- Orden de 22 de julio, (2005), *Boletín Oficial de Canarias, n° 149, I. Disposiciones Generales - Consejería de Educación, Cultura y Deportes*, 1 de agosto de 2005, 14340 – 14350. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2005/149/001.html>
- Peñas, M. (2006). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas*. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas. Secretaría General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12521.pdf&area=E>
- García-Perales, R. (2017). Acercamiento a la realidad de las altas capacidades en España: Prevalencia y variables moduladoras. En J. R. Casanova, J. A. Pontes-Jr, & L. S. Almeida (Eds.), *Atas do V Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 6-19). Centro de Investigação em Educação (CIEd). <http://hdl.handle.net/1822/47669>
- Quintero, R. (25, enero, 2021). *Identificación en España*. Gtisd. <https://gtisd.net/identificacion-espana/>

- Reis, S. M., y Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools, 41*, 119-130.
- Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En J. R. Sternberg, y J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge University Press.
- Real Decreto 696/95, de 28 de abril, (1995), *Boletín Oficial del Estado, n° 131, I Disposiciones Generales – Ministerio de Educación y Ciencia*, 2 de junio de 1995, 16179 – 16185 <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-13290-consolidado.pdf>
- Resolución de 30 de enero, (2008), *Libro de Resoluciones de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias, n° 74*, 30 de enero de 2008, 1 – 5, <https://agadix.es/es-es/docs/agadix-resolucion-gobierno-canario.pdf>
- Resolución de 31 de agosto, (2012), *Dirección General de Ordenación Innovación y Promoción Educativa*, 31 de agosto de 2012, 1 – 11. https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/Resolucion_EOEP_NEAE_2012.pdf
- Rinn, A. N. (2018). Social and emotional considerations for gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 453–464). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-029>
- Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth [El mundo social de los niños y jóvenes superdotados]. In S. I. Pfeiffer, & S. I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 33-51). Springer Science + Business Media.
- Rodríguez-Naveiras, E., Díaz, M., Rodríguez-Dorta, M., Borges, A., y Valadez, M. D. (2015) *Programa integral para altas capacidades “Descubriéndonos”: Una guía práctica de aplicación*. Manual Moderno.
- Rodríguez-Naveiras, E., Verche, E. Hernández-Lastiri, P. Montero, R., y Borges, A. (2019). Differences in working memory between gifted or talented students and community samples: A meta-analysis. *Psicothema, 31*(3), 255-262. doi: 10.7334/psicothema2019.18
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad intelectual: Perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Revista de Neurología, 54*(1), 21-29.
- Silverman, L. K. (1997). Through the lens of giftedness. En J. A. Leroux (Ed.), *Connecting the gifted community worldwide* (pp. 225-244). World Council for Gifted and Talented Children.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, y S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 31-40). Prufrock Press.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.

- Terrassier, J. C. (1979). Gifted children and psychopathology. The síndrome of dyssynchrony. En J. J. Gallagher (Ed.), *Gifted children. Reaching their potential* (pp. 434-440). Kollek and Son.
- Terman, L. M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children: Genetic Studies of Genius*. Stanford University Press.
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of “high-level potentialities” (highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics, Article ID 420297*, <https://doi.org/10.1155/2011/420297>
- Van der Sluis, S., Derom, C. A., Thiery, E., Bartels, M., Polderman, T. J. C., Verhulst, F. C., Jacobs, N., van Gestel, S., de Geus, E. J. C., Dolan, C. V., Boomsma, D. I., y Posthuma, D. (2007). Sex differences on the WISC-R in Belgium and The Netherlands. *Intelligence*, 36(1), 48-67. doi:10.1016/j.intell.2007.1001.1003
- Van der Sluis, S., Posthuma, D., Dolan, C. V., de Geus, E. J. C., Colom, R., y Boomsma, D. I. (2006). Sex differences on the Dutch WAIS III. *Intelligence*, 34, 273-289.
- Vélez-Calvo, X., Dávila, Y., Seade, C., Cordero, M. C., Peñaherrera-Vélez, M. J. (2019). Las altas capacidades en la educación primaria, estudio de prevalencia con niños ecuatorianos *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Revista INFAD de Psicología 5(1),391-400. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1615>
- Ziegler, A., y Heller, K. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Subotnik, R. Sternberg (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp.3-21). Pergamon. doi:10.1016/B978-008043796-5/50002-4