

García Perales, R. & Jiménez Fernández, C. (2022). Tendencias en la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad intelectual. Marcos normativos y acciones contempladas en el decenio 2009/2010 - 2019/2020. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 111-126.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.530331>

## Tendencias en la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad intelectual. Marcos normativos y acciones contempladas en el decenio 2009/2010 - 2019/2020

Ramón García Perales<sup>1</sup>, Carmen Jiménez Fernández<sup>2</sup>

<sup>(1)</sup> Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), <sup>(2)</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

### Resumen

Este artículo analiza la respuesta educativa dirigida al alumnado identificado con alta capacidad intelectual en el conjunto del sistema educativo español, tradicionalmente caracterizada por la regulación desigual existente, por la disparidad de los procesos educativos dirigidos a este colectivo y por las discrepancias relevantes en las cifras de diagnóstico. Para realizar este análisis, se aborda una aproximación a la praxis educativa de cada Comunidad Autónoma señalando, en primer lugar, sus referentes normativos nacionales y autonómicos y otras actuaciones prácticas promovidas por cada una de ellas y, en segundo lugar, se ofrecen datos de prevalencia a nivel nacional y regional contemplando variables moduladoras como sexo, etapa educativa y tipología de centro en el que estos estudiantes aparecen escolarizados. La comparativa se realiza entre dos momentos temporales, cursos 2009/2010 y 2019/2020, correspondiendo el segundo al último curso del que se disponen de datos completos en la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Los resultados muestran el avance habido en esta década, tanto en la generalización de actuaciones específicas como en el aumento de la prevalencia de casos identificados, aunque las cifras son aún bajas y queda trabajo para reducir la brecha existente en la atención educativa hacia este alumnado.

### Palabras clave

Alta capacidad intelectual; respuesta educativa; legislación; prevalencia.

---

### Contacto:

Ramón García Perales, [ramon.garciaperales@uclm.es](mailto:ramon.garciaperales@uclm.es), Facultad de Educación de Albacete Plaza de la Universidad 3 CP 02071 Albacete (España).

## Trends in the educational response to students with high intellectual capacity. Regulatory frameworks and actions contemplated in the decade 2009/2010 - 2019/2020

### Abstract

This article analyzes the educational response aimed at students identified with high intellectual capacity in the Spanish educational system as a whole, traditionally characterized by the existing unequal regulation, by the disparity of the educational processes aimed at this group and by the relevant discrepancies in the figures of diagnosis. To carry out this analysis, an approximation to the educational praxis of each Autonomous Community is addressed, pointing out, firstly, its national and regional regulatory references and other practical actions promoted and, secondly, prevalence data are offered at the national and regional level contemplating modulating variables such as gender, educational stage and type of center in which these students appear schooled. The comparison is made between two time periods, courses 2009/2010 and 2019/2020, the second corresponding to the last course for which complete data is available on the website of the Ministry of Education and Vocational Training. The results show the progress made in this decade, both in the generalization of specific actions and in the increase in the prevalence of identified cases, although the figures are still low and there is still work to be done to reduce the existing gap in educational care for these students.

### Key words

High intellectual capacity; educational response; legislation; prevalence.

### Introducción

Como indica su título, este artículo ofrece un análisis de los marcos normativos nacionales y autonómicos y de los planes de actuación contemplados en las Comunidades Autónomas españolas con incidencia en la respuesta educativa hacia los estudiantes con alta capacidad intelectual. Su finalidad es contemplar si ha habido avance y en qué dirección, aspecto fundamental para la generalización de actuaciones escolares en pro de su inclusión educativa, caso, por ejemplo, de planificar procesos de formación docente. Se parte de la premisa de que cuando se habla de respuesta educativa, se hace referencia a dos procesos diferenciados mutuamente incluyentes, identificación e intervención. Se expone contenido para ambos procesos, poniendo el acento en la praxis que cada Comunidad Autónoma realiza a partir de los marcos normativos y guías específicas de actuación que recogen las medidas de educativas promovidas. En segundo lugar, se comparan dos momentos temporales, los cursos 2009/2010 y 2019/2020, mostrando datos sobre prevalencia de estos estudiantes a nivel nacional y regional según algunas variables moduladoras. 2019/2020 es el último curso del que se disponen de datos en la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). Se parte de la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas y como principio para reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva como señala la LOMLOE, la última Ley Orgánica de Educación promulgada (MEFP, 2020).

La inclusión de todos y cada uno de los escolares es una premisa básica de los sistemas educativos de calidad. Aplicada a la educación, puede definirse como un eje estratégico de los procesos educativos que permite una educación para todos independientemente de las características que manifieste cada escolar (Espada, Gallego, y González-Montesino, 2019). La educación inclusiva es preventiva, permite dar respuesta a las necesidades del escolar, le hace partícipe de su comunidad y le ayuda a superar los obstáculos que se pueden presentar en el desarrollo de los aprendizajes (Arnaiz, 2019; Reyes-Parra et al., 2020).

Su importancia no precisa mayor justificación y se viene promoviendo a nivel internacional. Por ejemplo, la Convención de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) resalta la importancia de la protección y cuidado del menor para garantizar su bienestar, favoreciendo su continuidad académica al ser reconocido su derecho a la educación y destacar la importancia de trabajar sus aptitudes hasta el máximo de sus posibilidades. En los Objetivos del Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015), el cuarto objetivo aspira a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos durante toda la vida, fomentando resultados de aprendizaje eficaces para todos y promoviendo la mejora de las competencias técnicas y profesionales para el acceso al mundo laboral en igualdad, sin discriminación por razón del sexo, entre otros.

En el desarrollo de las prácticas inclusivas, la acción tutorial y orientadora son dos elementos básicos para fomentar la equidad y la educación integral de todos los estudiantes, y el equipo docente es partícipe esencial de la labor tutorial y orientadora. La responsabilidad del éxito educativo no solo recae en el desempeño del propio estudiante individual, sino en todos los contextos que le rodean siendo básico el escolar. La LOMLOE delimita los derechos básicos de todos los estudiantes, entre los que se destacan los siguientes por su relación con nuestro tema de estudio (MEFP, 2020, pp. 122947-122948): “a) A recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad”... “c) A que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad”... “e) A una educación inclusiva y de calidad”... “j) A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo”.

De la ejemplificación de estos derechos básicos, pasamos a considerar de manera específica cómo se viene abordando la inclusión del alumnado con altas capacidades intelectuales a partir de los marcos legales nacionales y de las Comunidades Autónomas respectivas, y la prevalencia de casos existentes en el conjunto del territorio español. Este análisis precisará mejor su realidad de estos escolares en el sistema educativo actual. De acuerdo con la definición dada de inclusión educativa, cabe preguntarse si existe una respuesta educativa planificada y programada en las distintas Comunidades Autónomas, o si siguen siendo los ignorados del sistema.

### **Marcos normativos nacionales**

Las Leyes Orgánicas de Educación son los marcos normativos generales, se refieren a todos los estudiantes y aparecen en ellas referencias respecto a los distintos grupos que conforman la realidad. En las Tablas 1 (Leyes Orgánicas) y 2 (Reales Decretos, Órdenes y Resoluciones) se resumen las principales referencias normativas para los estudiantes de alta capacidad intelectual, diferenciando entre generales, o que incluyen contenido relativo a estos escolares sin ser un marco legal exclusivo para ellos, y específicas, cuyo contenido va dirigido a los estudiantes con alta capacidad intelectual.

Tabla 1.

## La alta capacidad intelectual en las Leyes Orgánicas de Educación

	<b>LOGSE (1990)</b>	<b>LOCE (2002)</b>	<b>LOE (2006)</b>	<b>LOMCE (2013)</b>	<b>LOMLOE (2020)</b>
<b>Denominación</b>	No consta. Sí aparece sobredotación intelectual en su desarrollo posterior	Alumnado superdotado intelectualmente	Alumnado con alta capacidad intelectual	Altas capacidades intelectuales	Altas capacidades intelectuales
<b>Categoría</b>	Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE)	Alumnado con Necesidades Educativas Específicas (ACNEE)	Alumnado con Necesidad es Educativas Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE)	Alumnado con Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE)	Alumnado con Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE)
<b>Medidas</b>	Respuesta educativa a sus necesidades y ayudas complementarias	Respuesta específica por medio de la detección temprana de sus necesidades	Respuesta centrada en la atención temprana y el desarrollo de planes de actuación	Respuesta basada en la identificación, valoración temprana de sus necesidades y adopción de planes de actuación y programas de enriquecimient o curricular	Respuesta a partir de medidas organizativas, metodológica s y curriculares pertinentes

Fuente: Elaboración propia

Puede observarse que conforme se han ido publicando Leyes Orgánicas, la terminología utilizada para estos escolares ha sido similar, siendo la denominación actual alumnado de alta capacidad intelectual integrado en el Alumnado con Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE). En cuanto a las medidas, se observan similitudes destacando la importancia de la identificación y la adopción de medidas específicas, junto a la trascendencia de hacerlo de forma temprana.

En cuanto a la legislación nacional específica para la respuesta educativa, encontramos los siguientes marcos normativos:

Tabla 2.

## Marcos normativos nacionales referidos a la alta capacidad intelectual

<b>Genéricos</b>	<b>Específicos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Real Decreto 696/1995</b>, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Orden de 24 de abril de 1996</b> por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del</li> </ul>

- **Orden de 14 de febrero de 1996** por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- **Orden de 14 de febrero de 1996** sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- **Resolución de 29 de abril de 1996**, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- **Resolución de 20 de marzo de 1997**, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- **Real Decreto 943/2003, de 18 de julio**, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.

---

Fuente: Elaboración propia

Estos marcos normativos han sido el punto de partida para la generalización de normativa y de planes de actuación en las diferentes Comunidades Autónomas. Analizamos su contenido principal tomando como punto de partida las siguientes unidades de análisis:

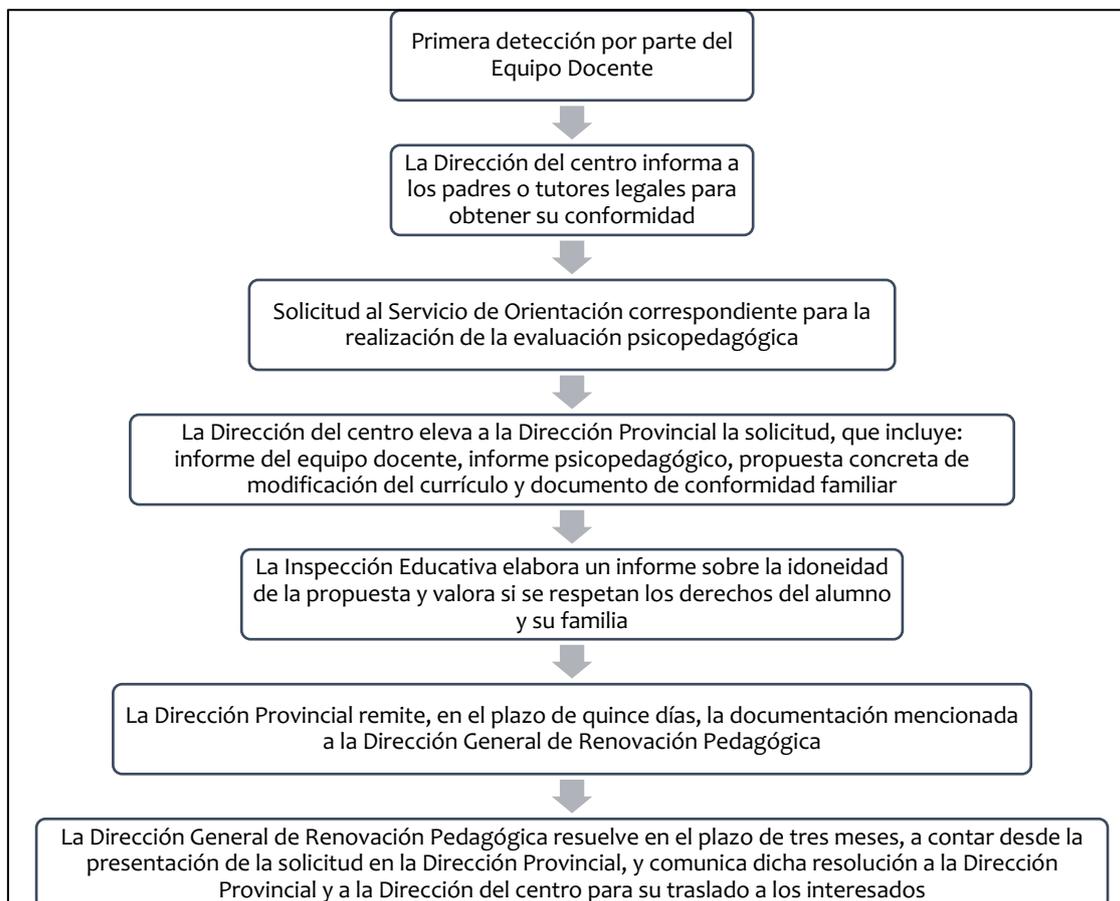
- Identificación y evaluación psicopedagógica. Es responsabilidad de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los Departamentos de Orientación y el Equipo Docente, siempre en estrecha colaboración con el contexto familiar del alumno.
- Medidas de respuesta educativa. Se diferencian entre ordinarias u organizativas y metodológicas, y excepcionales o adaptación curricular de ampliación y de enriquecimiento, anticipación y flexibilización o reducción del período de escolarización.
- Posibles solicitudes de flexibilización y en qué etapas educativas se abordaría. El marco nacional sobre altas capacidades más reciente indica que tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en enseñanzas postobligatorias.
- Procedimiento de flexibilización señalado que comprende las siguientes fases:

La respuesta educativa hacia los escolares con altas capacidades se incluye como un derecho básico en todas sus dimensiones (García-Perales y Almeida, 2019), y los principios que guían la respuesta educativa los resume como sigue una publicación del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (Gobierno Vasco, 2019): inclusión, prevención y detección temprana, participación y colaboración, visibilidad de género, flexibilización y personalización de la intervención educativa, personalización y diversificación de la

enseñanza, formación de los agentes educativos, evaluación y seguimiento, y especial atención a los diferentes tránsitos.

**Figura 1.**

*Fases del procedimiento de flexibilización*



Fuente: Elaboración propia

### Marcos normativos regionales

Para delimitar el tratamiento normativo que ofrece cada Comunidad Autónoma o región para dar respuesta educativa a estos estudiantes, se toman como referencia las categorías utilizadas en el epígrafe anterior o: a) tipo de marco normativo/guía de actuación y fecha, b) identificación y evaluación psicopedagógica, c) medidas de respuesta educativa, d) posibles solicitudes de flexibilización y en qué etapas educativas y, e) procedimiento de flexibilización. El análisis global y comparativo entre regiones permitirá conocer las tendencias y la tendencia española en la respuesta educativa dirigida hacia estos escolares.

De esta manera, de acuerdo a la normativa de las Comunidades Autónomas dirigida de manera exclusiva y específica al grupo con altas capacidades intelectuales (véase Anexo I), se observa que todas las Comunidades Autónomas cuentan con alguna propuesta dirigida de forma exclusiva hacia estos escolares. Muchas de estas actuaciones son relativamente recientes, lo que puede ser indicativo en la variabilidad de la prevalencia en el diagnóstico entre los cursos escolares 2009/2010 y 2019/2020.

Respecto a la identificación y evaluación psicopedagógica, la tónica general es llevarlas a cabo en estrecha colaboración con el centro educativo, principalmente con la implicación del profesorado de orientación educativa que atiende a los centros junto con el equipo docente que imparte clase al alumno (principalmente, su tutor), y la familia como núcleo básico de desarrollo y socialización primaria del escolar. Entre los contextos escolar y familiar, se deberán de establecer canales de comunicación fluidos que favorezcan el desarrollo de un proceso de identificación útil, eficaz y lo más ajustado posible. Su identificación justifica la puesta en acción de actuaciones con el alumnado, siendo más o menos específicas en función de las potencialidades, necesidades e intereses detectados. En este sentido, los profesionales de la orientación que atienden a los centros educativos son los principales coordinadores de este proceso de identificación, ya sea desde un modelo de orientación interno en los centros, caso de Castilla-la Mancha, o bien externo, caso de la mayoría de las Comunidades Autónomas, por ejemplo, Andalucía, Canarias, Madrid o Murcia.

Los marcos normativos y guías de actuación inciden en el carácter ordinario de la atención educativa. El repertorio de medidas es amplio (véase Anexo II), y cabe agruparlas en tres tipos: medidas generales que hacen referencia a planes de actuación, agrupamientos y metodologías específicas; medidas extraordinarias como las adaptaciones curriculares de ampliación y enriquecimiento, y medidas excepcionales como la flexibilización. Por otro lado, señalar diferencias entre regiones en cuanto a la existencia de proyectos específicos y guías de actuación. Doce de las diecisiete regiones cuentan con este tipo de documentos publicados. Asimismo, siete de las diecisiete autonomías tienen equipos de orientación específicos.

En relación con las posibles solicitudes de flexibilización y en qué etapas se aplicarían (véase Anexo III), destacar que si bien las opciones de flexibilización son heterogéneas entre ellas, predominan dos patrones según el marco legal nacional de referencia:

- Orden de 24 de abril de 1996 por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar con carácter excepcional la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Esta regulación señala la posibilidad de optar por la flexibilización tanto en la anticipación del inicio de la escolarización obligatoria como la reducción de un máximo de dos años de este último periodo obligatorio, aunque no pudiendo aplicarse estos dos años en un mismo nivel o etapa educativa, ya sea Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Este marco normativo establece que la flexibilización podrá ser puesta en práctica hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en etapas postobligatorias.

En cuanto al procedimiento de flexibilización, todas las Comunidades Autónomas siguen el proceso marcado a nivel nacional (Ver Figura 1). En consecuencia, las funciones adjudicadas al director del centro y su profesorado, a las familias y a los profesionales de las Administraciones Educativas implicados son similares, siendo fundamental la complementariedad de actuaciones entre todos ellos.

## Prevalencia y caracterización

Para analizar los datos de prevalencia y caracterización de la realidad de estos escolares, se han seleccionado dos cursos escolares extremos que cuentan con datos registrados en la

página web de Ministerio de Educación y Formación Profesional para enseñanzas no universitarias. Se han considerado cuatro variables de análisis: número total de casos identificados, etapa educativa en la que se ha realizado tal detección, sexo de los estudiantes identificados y tipo de centro en el que estaban escolarizados. Los cursos analizados han sido el 2009/2010 y el 2019/2020.

La Tabla 4 señala la frecuencia y el porcentaje de casos para cada Comunidad Autónoma, y el total nacional para establecer la comparativa entre los dos cursos, incluyendo la diferencia entre ambos:

**Tabla 4.**

*Frecuencia y porcentaje de alumnado con altas capacidades en enseñanzas no universitarias para los cursos escolares 2009/2010 y 2019/2020*

CC. AA.	2009/2010 (A)		2019/2020 (B)		Diferencia (B-A)	
	n	%	n	%	n	%
Andalucía	1.339	0,09	15.664	0,97	14.325	0,88
Aragón	147	0,07	145	0,07	-2	0
Asturias	151	0,12	1.423	1,04	1.272	0,92
Baleares	166	0,1	1.717	0,89	1.551	0,79
Canarias	693	0,2	2.406	0,69	1.713	0,49
Cantabria	73	0,09	194	0,21	121	0,12
Castilla y León	390	0,11	1.028	0,30	638	0,19
Castilla La Mancha	203	0,06	851	0,23	648	0,17
Cataluña	142	0,01	3.177	0,23	3.035	0,22
Com. Valenciana	349	0,04	1.436	0,16	1.087	0,12
Extremadura	94	0,05	479	0,27	385	0,22
Galicia	299	0,08	2.291	0,57	1.992	0,49
Madrid	968	0,09	3.254	0,26	2.286	0,17
Murcia	539	0,2	3.182	1,07	2.643	0,87
Navarra	138	0,14	593	0,51	455	0,37
País Vasco	104	0,03	860	0,23	756	0,2
La Rioja	40	0,08	433	0,78	393	0,7
Ceuta	3	0,02	26	0,13	23	0,11
Melilla	0	0	14	0,06	14	0,06
España	5.838	0,08	39.173	0,47	33.335	0,39

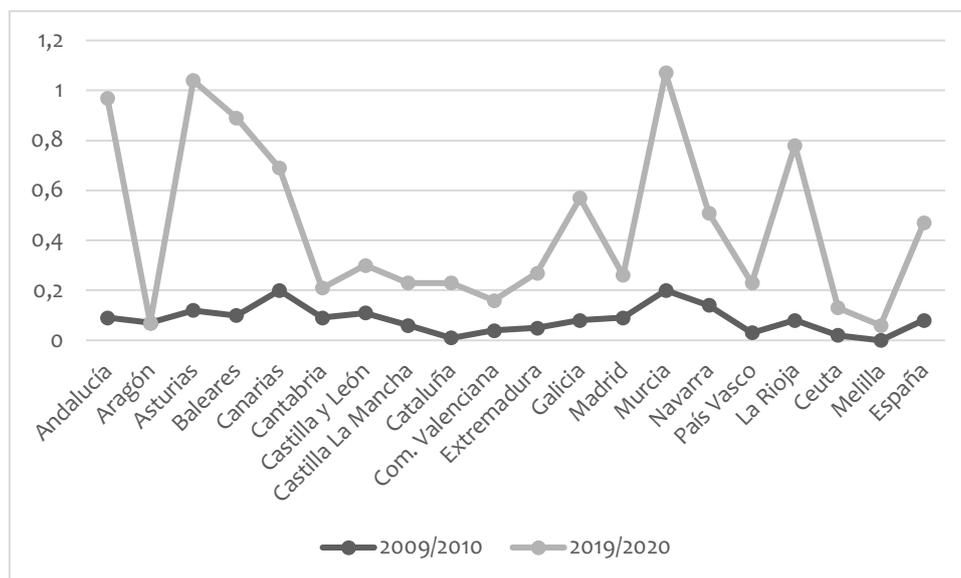
Fuente: Elaboración propia

La representación gráfica de estos porcentajes puede observarse en la Figura 2:

Como puede observarse en la Tabla 4 y en la Figura 2, en todas las regiones y Ciudades Autónomas ha existido una evolución positiva en las cifras de diagnóstico, a excepción de Aragón que mantiene el mismo porcentaje, pero con dos casos menos identificados. Las Comunidades Autónomas con mayor evolución han sido Asturias con un 0,92% (+ 1.272 escolares), Andalucía con un 0,88% (+ 14.325 escolares) y Murcia con un 0,87% (+ 2.643 escolares). Además, estas tres regiones son las que cuentan con una mayor prevalencia de casos identificados en el curso académico 2019/2020, Murcia un 1,07%, Asturias un 1,04% y Andalucía un 0,97%. La media nacional se ha incrementado un 0,39% (+ 33.335 escolares), siendo su prevalencia para el curso académico 2019/2020 de un 0,47%. En el curso académico 2009/2010 era de un 0,08%.

**Figura 2.**

*Diferencia en el porcentaje entre los cursos académicos comparados*



Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, para analizar los resultados según la etapa educativa se han tomado en consideración las siguientes: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Los resultados son:

**Tabla 5.**

*Alumnado de altas capacidades según la etapa educativa en la que estaban escolarizados en cada curso considerado*

Etapa	2009/2010 (A)		2019/2020 (B)		Diferencia (B-A)	
	n	%	N	%	n	%
<b>Educación Infantil</b>	103	1,76	173	0,44	70	-1,32
<b>Educación Primaria</b>	3.131	53,63	18.031	46,03	14.900	-7,60
<b>Educación Secundaria Obligatoria</b>	2.075	35,54	15.913	40,62	13.838	5,08
<b>Bachillerato</b>	513	8,79	4.584	11,70	4.071	2,91
<b>Formación Profesional</b>	16	0,27	472	1,20	456	0,93
<b>España</b>	5.838	100	39.173	100	33.335	0,00

Fuente: Elaboración propia

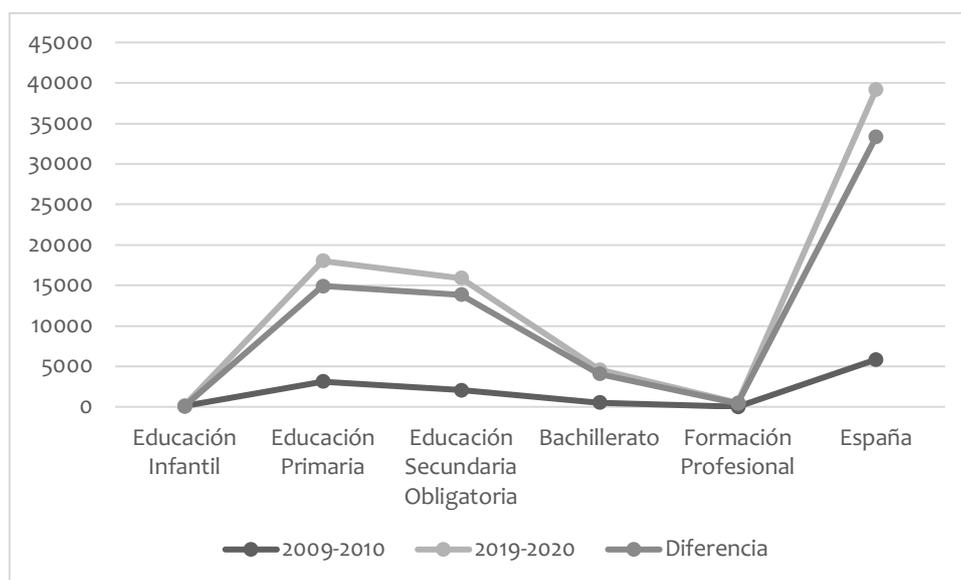
La Educación Primaria ha sido la etapa con mayor número de escolares diagnosticados con alta capacidad intelectual, seguida de la de Educación Secundaria Obligatoria. En la diferencia entre cursos, es probable que las cifras de casos detectados hayan subido en las etapas de Educación Secundaria debido a la transición académica del alumnado entre etapas educativas, lo que confirmaría la importancia de la etapa de Educación Primaria en la detección de los escolares con alta capacidad intelectual. Esto explicaría la diferencia negativa en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Además, en los datos se

vuelve a observar el avance significativo habido en la prevalencia del diagnóstico en la última década, aunque los parámetros todavía son insuficientes (García-Barrera, Monge-López, y Gómez-Hernández, 2021; García-Perales y Almeida, 2019) El profesorado de cualquier etapa educativa deberá conocer esta realidad, siendo consciente que este alumnado puede aparecer escolarizado en sus aulas.

La distribución gráfica de los resultados es la siguiente:

**Figura 3.**

*Diferencia en las cifras de identificación entre cursos académicos según la etapa educativa en la que los estudiantes estaban escolarizados*



Fuente: Elaboración propia

Si atendemos al sexo de los estudiantes, Hombre (H) o Mujer (M), sus frecuencias y porcentajes para cada curso ha sido las siguientes:

**Tabla 6.**

*Frecuencia y porcentaje de alumnado con altas capacidades según el sexo para los cursos escolares 2009/2010 y 2019/2020*

CC. AA.	2009/2010 (A)		2019/2020 (B)				Diferencia (B-A)					
	H		M		H		M		H		M	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Andalucía	940	70,2	399	29,8	9.618	61,40	6.046	38,60	8.678	-8,8	5.647	8,8
Aragón	105	71,43	42	28,57	99	68,28	46	31,72	-6	-3,15	4	3,15
Asturias	105	69,54	46	30,46	974	68,45	449	31,55	869	-1,09	403	1,09
Baleares	122	73,49	44	26,51	1.136	66,16	581	33,84	1.014	-7,33	537	7,33
Canarias	423	61,04	270	38,96	1.535	63,80	871	36,20	1.112	2,76	601	-2,76
Cantabria	53	72,6	20	27,4	139	71,65	55	28,35	86	-0,95	35	0,95
Castilla y León	267	68,46	123	31,54	781	75,97	247	24,03	514	7,51	124	-7,51
Castilla La Mancha	139	68,47	64	31,53	619	72,74	232	27,26	480	4,27	168	-4,27
Cataluña	93	65,49	49	34,51	2.090	65,79	1.087	34,21	1.997	0,3	1.038	-0,3

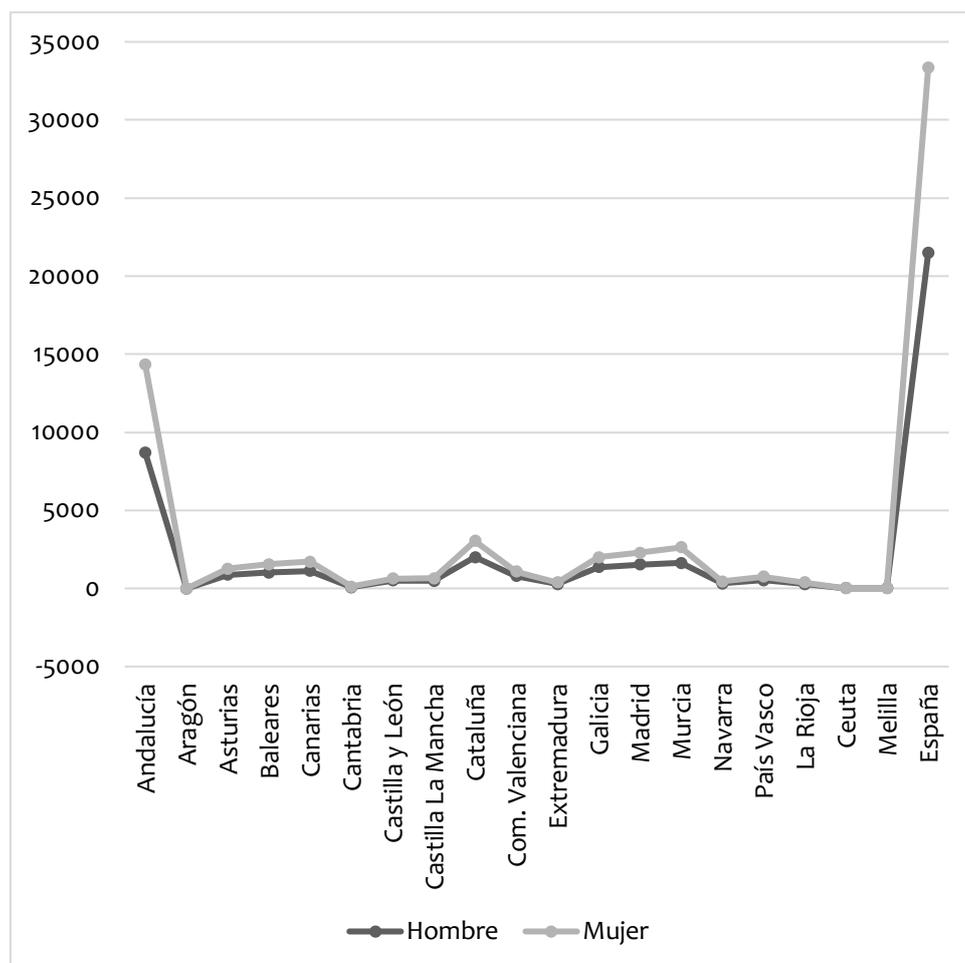
<b>Com. Valenciana</b>	231	66,19	118	33,81	1.022	71,17	414	28,83	791	4,98	296	-4,98
<b>Extremadura</b>	69	73,4	25	26,6	344	71,82	135	28,18	275	-1,58	110	1,58
<b>Galicia</b>	211	70,57	88	29,43	1.580	68,97	711	31,03	1.369	-1,6	623	1,6
<b>Madrid</b>	692	71,49	276	28,51	2.220	68,22	1.034	31,78	1.528	-3,27	758	3,27
<b>Murcia</b>	366	67,9	173	32,1	2.000	62,85	1.182	37,15	1.634	-5,05	1.009	5,05
<b>Navarra</b>	99	71,74	39	28,26	416	70,15	177	29,85	317	-1,59	138	1,59
<b>País Vasco</b>	77	74,04	27	25,96	605	70,35	255	29,65	528	-3,69	228	3,69
<b>La Rioja</b>	28	70	12	30	308	71,13	125	28,87	280	1,13	113	-1,13
<b>Ceuta</b>	2	66,67	1	33,33	12	46,15	14	53,85	10	-20,52	13	20,52
<b>Melilla</b>	0	0	0	0	11	78,57	3	21,43	11	78,57	3	21,43
<b>España</b>	4.022	68,89	1.816	31,11	25.509	65,12	13.664	34,88	21.487	-3,77	11.848	3,77

Fuente: Elaboración propia

La representación gráfica de esta evolución a partir de la diferencia obtenida en los valores para la variable sexo es la siguiente (Figura 4):

**Figura 4.**

Representación gráfica de la evolución de los datos de identificación para cada curso en función del sexo



Fuente: Elaboración propia

Según estos datos, el aumento del número de casos detectados ha venido aparejado de un modesto incremento en varias regiones del diagnóstico de la alta capacidad femenina con respecto a la masculina. Las diferencias entre sexos se atenúan lentamente, pero siguen siendo elevadas a favor del sexo masculino, con unos datos nacionales en el curso académico 2019/2020 de 25.509 casos de sexo masculino (65,12%) por 13.664 del sexo femenino (34,88%). En el curso académico 2009/2010, los datos eran de 4.022 casos para el sexo masculino (68,89%) por 1.816 para el sexo femenino (31,11%). Ahondar en la caracterización de la alta capacidad femenina podría favorecer el incremento de prácticas docentes más equitativas.

Por último, atendiendo a la titularidad del centro, Público (Pu) o Privado-Concertado (Pr), la distribución de escolares con altas capacidades ha sido la siguiente:

**Tabla 7.**

*Frecuencia y porcentaje de alumnado con altas capacidades según la titularidad del centro en el que estaban escolarizados*

CC. AA.	2009/2010 (A)				2019/2020 (B)				Diferencia (B-A)			
	Pu		Pr		Pu		Pr		Pu		Pr	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Andalucía</b>	1034	77,22	305	22,78	11.607	74,10	4.057	25,90	10.573	-3,12	3.752	3,12
<b>Aragón</b>	110	74,83	37	25,17	38	26,21	107	73,79	-72	-48,62	70	48,62
<b>Asturias</b>	108	71,52	43	28,48	933	65,57	490	34,43	825	-5,95	447	5,95
<b>Baleares</b>	92	55,42	74	44,58	1.038	60,45	679	39,55	946	5,03	605	-5,03
<b>Canarias</b>	549	79,22	144	20,78	1.745	72,53	661	27,47	1.196	-6,69	517	6,69
<b>Cantabria</b>	57	78,08	16	21,92	136	70,10	58	29,90	79	-7,98	42	7,98
<b>Castilla y León</b>	254	65,13	136	34,87	614	59,73	414	40,27	360	-5,4	278	5,4
<b>Castilla La Mancha</b>	177	87,19	26	12,81	685	80,49	166	19,51	508	-6,7	140	6,7
<b>Cataluña</b>	88	61,97	54	38,03	1.691	53,23	1.486	46,77	1.603	-8,74	1.432	8,74
<b>Com. Valenciana</b>	199	57,02	150	42,98	792	55,15	644	44,85	593	-1,87	494	1,87
<b>Extremadura</b>	71	75,53	23	24,47	375	78,29	104	21,71	304	2,76	81	-2,76
<b>Galicia</b>	217	72,58	82	27,42	1.394	60,85	897	39,15	1.177	-11,73	815	11,73
<b>Madrid</b>	489	50,52	479	49,48	1.747	53,69	1.507	46,31	1.258	3,17	1.028	-3,17
<b>Murcia</b>	331	61,41	208	38,59	2.498	78,50	684	21,50	2.167	17,09	476	-17,09
<b>Navarra</b>	86	62,32	52	37,68	331	55,82	262	44,18	245	-6,5	210	6,5
<b>País Vasco</b>	52	50,00	52	50,00	371	43,14	489	56,86	319	-6,86	437	6,86
<b>La Rioja</b>	31	77,50	9	22,50	273	63,05	160	36,95	242	-14,45	151	14,45
<b>Ceuta</b>	3	100,0	0	0,00	19	73,08	7	26,92	16	-26,92	7	26,92
<b>Melilla</b>	0	0,00	0	100,0	9	64,29	5	35,71	9	64,29	5	-64,29
<b>España</b>	3.948	67,63	1.890	32,37	26.296	67,13	12.877	32,87	22.348	-0,5	10.987	0,5

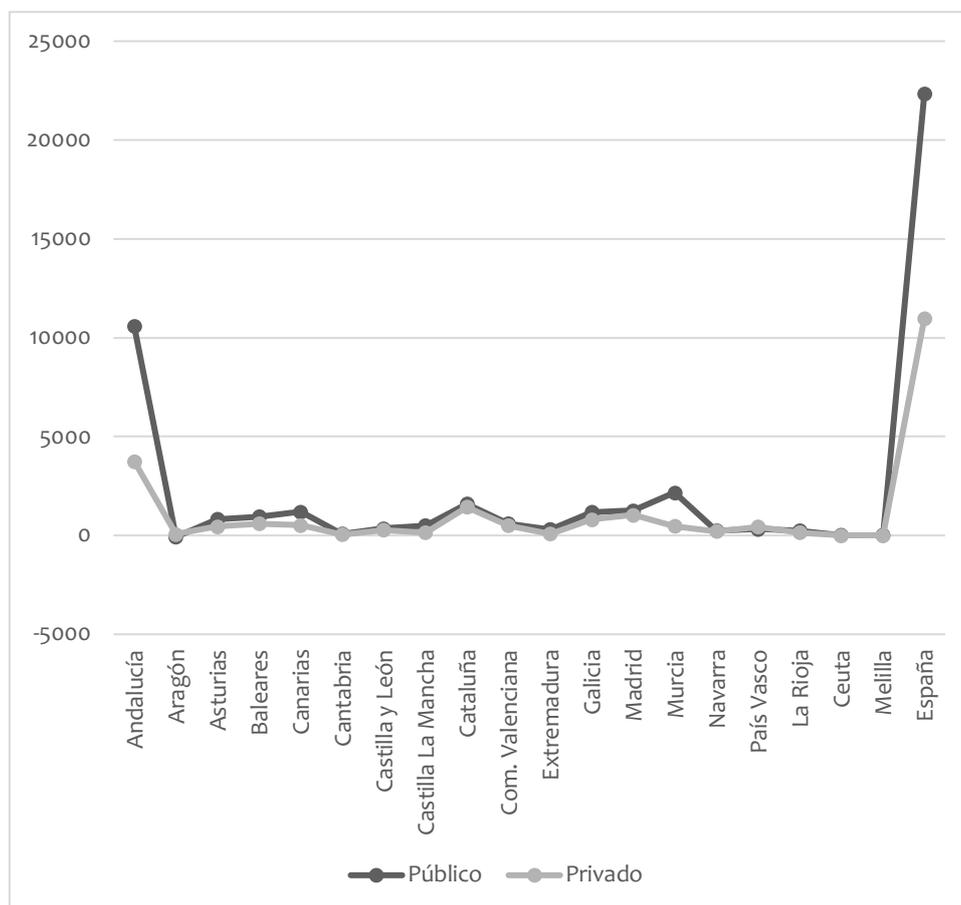
Fuente: Elaboración propia

Las cifras de los escolares identificados en ambos tipos de centros se han mantenido bastante estables en cuanto a la proporción de casos identificados, más teniendo en cuenta el incremento habido en la prevalencia de casos detectados. Así, en el curso académico 2019/2020, en los centros públicos han aparecido 26.296 escolares (67,13%) mientras que en los privados-concertados 12.877 alumnos (32,87%); por otro lado, en el curso académico 2009/2010, los datos eran de 3.948 escolares en centros públicos (67,63%) por 1.890 alumnos en centros privados-concertados (32,37%). La interpretación de los datos por Comunidades Autónomas debe tomarse con cierta cautela debido al reparto desigual de ambos tipos de centros entre ellas.

La representación gráfica de la diferencia entre centros para ambos cursos analizados ha sido:

**Figura 5.**

*Diferencia entre centros para los dos cursos académicos analizados*



Fuente: Elaboración propia

## Discusión y conclusiones

Con este trabajo se ha pretendido analizar la evolución y tendencias en la respuesta educativa ofrecida desde los centros escolares al alumnado con alta capacidad intelectual, aspecto esencial para la generalización de procesos de formación docente inicial y continua. Se parte de la idea de que una escuela inclusiva que debe ofrecer respuestas educativas ajustadas para todo su alumnado (Reyes-Parra et al., 2020; Syed y Ozbilgin, 2015), asegurando así el derecho a una educación integral que desarrolle óptimamente sus potencialidades (Torrente, Ruiz-Melero, y Sainz, 2022). Existe una manifiesta diversidad en las aulas no siempre identificada en el caso de los más capaces. Darle respuesta constituye un aspecto central los procesos educativos (Böker, 2021). Ello podrá tener incidencia en la prevención de situaciones de fracaso y abandono escolar, y en la puesta en acción de una convivencia pacífica y enriquecedora entre todos los protagonistas del acto educativo.

El establecimiento de consensos entre todos los profesionales de la educación contribuye al logro de una educación inclusiva de calidad. Ello supone un reto estratégico para todo sistema educativo. Entre los agentes educativos con incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, están las administraciones competentes en materia de educación, encargadas de legislar y publicar aquellas medidas más acordes para el contexto en el que se ubica su sistema educativo y cuyo papel del profesorado es esencial para su puesta en acción (Ezzani, Mun, y Ellis, 2021).

Del análisis de los marcos normativos y planes de actuación existentes, se ha observado una evolución hacia la generalización de actuaciones concretas para estos escolares, principalmente centradas en la génesis de programas y guías de actuación exclusivas para ellos. Su conocimiento y ejecución por parte del profesorado favorecerá actuaciones inclusivas para este alumnado. Existen regiones con actuaciones más exhaustivas y/o recientes que se corresponden con mayores cifras de diagnóstico, como ha quedado patente para las Comunidades Autónomas de Murcia, Asturias y Andalucía, otras regiones deberán ahondar en la importancia de la formación y sensibilización docente para revertir esta brecha existente en la atención educativa dirigida hacia estos escolares. El proceso de identificación y evaluación psicopedagógica y la delimitación del procedimiento de flexibilización es similar entre regiones, lo que refleja distintas velocidades en la respuesta educativa dirigida hacia estos escolares dependiendo de la región en la que aparecen escolarizados. En cuanto a las posibles solicitudes de flexibilización y las etapas educativas en las que se desarrolla, la tónica de las regiones es seguir lo establecido en los dos marcos normativos nacionales señalados optando por uno de ellos.

Por otro lado, con relación a su prevalencia hay que destacar el incremento en casi todas las regiones, resaltando los avances de las Comunidades Autónomas indicadas en el párrafo anterior, lo que ha supuesto un cambio significativo en nuestro país, pasando de una prevalencia de 0,08% en el curso académico 2009/2010 a un 0,47% para el curso académico 2019/2020. A pesar de ello, todavía no estamos en cifras próximas a los parámetros que deberían ser habituales dentro de la alta capacidad intelectual (García-Perales y Almeida, 2019), por lo que se deberá continuar con la generalización de actuaciones concretas para acercarnos a esos parámetros de prevalencia. Las características sociodemográficas de estos escolares continúan siendo una mayor prevalencia para el sexo masculino y escolarizados en la etapa de Educación Primaria de forma preferente. Se ha constatado una evolución positiva en el sexo femenino, destacada en algunos casos, que ha derivado en una atenuación de las diferencias entre sexos en Educación Primaria de forma preferente. Las diferencias entre etapas se han reducido probablemente por el tránsito de alumnos entre etapas educativas durante esta década. Respecto a la titularidad de los centros, la evolución de los resultados en estos diez años se ha mantenido prácticamente estable. El profesorado deberá conocer la incidencia de estas variables para ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como cierre de este estudio se incide en la necesidad de profundizar en el conocimiento y formación de los docentes respecto de los marcos normativos y guías de actuación señalados, junto a la necesidad de valorar su formación inicial y continuada en el campo de la alta capacidad intelectual. Es un ámbito poco explorado y preciso de propuestas para desarrollar futuras investigaciones y prácticas, estableciendo conexión entre lo regulado por las Administraciones educativas y la realidad concreta existente en las aulas, incluyendo el papel de los contextos que rodean al alumnado, principalmente, familiar y social.

En definitiva, la identificación de estos escolares es esencial en un sistema educativo que vela por la inclusión de todo su alumnado (Flynn y Shelton, 2022; Pfeiffer, 2017). En esta labor, a veces ardua y difícil, el profesorado de orientación es fundamental como especialistas en los procedimientos y técnicas de diagnóstico, como conocedores de posibles recursos y

actividades para desarrollar intervenciones educativas de éxito y calidad, y como mediadores entre todos los integrantes de la comunidad educativa de un centro (Delgado-Galindo, Rodríguez-Santero, y Torres-Gordillo, 2021). Junto a ellos, destacar también el papel imprescindible de la tutoría y del ámbito familiar (Santos-Rego, Lorenzo-Moledo, y Priegue-Caamaño, 2019), claves en estos procesos de identificación e intervención educativa.

## Referencias

- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 6(9), 41–54. <https://cutt.ly/kPPDI97>
- Böker, A. (2021). Mission Accomplished? Critique, Justification, and Efforts to Diversify Gifted Education. *Social Inclusion*, 9(3), 337–346. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4316>
- Delgado-Galindo, P., Rodríguez-Santero, J., y Torres-Gordillo, J.J. (2021). Mejora de las prácticas orientadoras desde la revisión sistemática de estudios sobre eficacia escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 93–111. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32557>
- Espada, R.M., Gallego, M., y González-Montesino, R.H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad*, 14(2), 207–218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Ezzani, M.D., Mun, R.U., y Ellis, L. (2021). District Leaders Focused on Systemic Equity in Identification and Services for Gifted Education: From Policy to Practice. *Roeper Review*, 43(2), 112–127. <https://doi.org/10.1080/02783193.2021.1881853>
- Flynn, A.S., y Shelton, A.L. (2022) Solving the Right Problem: The Need for Alternative Identification Measures in Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 66(2), 144–145. <https://doi.org/10.1177/00169862211046394>
- García Barrera, A., Monge López, C., y Gómez Hernández, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 239–251. <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>
- García-Perales, R., y Almeida, L.S. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Comunicar*, 60, 39–48. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-04>
- Gobierno Vasco (2019). *Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022*. Gobierno Vasco, Departamento de Educación. <https://cutt.ly/8D4Hw1U>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas. <https://cutt.ly/wD5CH8X>
- Naciones Unidas (2015). *Resolución Adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformando Nuestro Mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://cutt.ly/gD5XVXc>

- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. UNIR Editorial.
- Reyes-Parra, P. A., Moreno-Castiblanco, A.N., Amaya-Ruiz, A., y Avendaño-Angarita, M.Y. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86–108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- Santos-Rego, M.A., Lorenzo-Moledo, M., y Priegue-Caamaño, D. (2019). La Mejora de la Participación e Implicación de las Familias en la Escuela: un Programa en Acción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 93–107. <https://doi.org/10.6018/reifop.389931>
- Sastre-Riba, S., y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Perfeccionismo y alta capacidad intelectual. *Medicina*, 79, 33–37. <https://cutt.ly/tD4UO4s>
- Syed, J., y Ozbilgin, M. (2015). *Managing diversity and inclusion. An international perspective*. SAGE.
- Torrente, S., Ruiz-Melero, M.J., y Sainz, M. (2022). Motivaciones e intereses en una muestra de estudiantes de altas habilidades con respecto a sus iguales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 26–43. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33754>