


Prevalencia de la alta capacidad intelectual en los centros educativos españoles

Ramón García Perales
Alberto Rocha

Ramón García Perales

Universidad de Castilla-La Mancha,
UCLM, Espanha


E-mail: Ramon.GarciaPerales@uclm.es

 <https://orcid.org/0000-0003-2299-3421>

Alberto Rocha

Instituto Superior de Ciências
Educativas do Douro, ISCE, Portugal

E-mail: aneisporto@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5570-9872>

Resumen

La individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye un aspecto clave de una educación inclusiva de calidad. Dentro del logro de tal finalidad, se encuentra la respuesta educativa dada a los escolares con altas capacidades intelectuales. En este artículo, se ha realizado un acercamiento a la prevalencia de casos diagnosticados en las regiones españolas para el curso académico 2020/2021, último del que se disponen de datos en el Ministerio de Educación y Formación Profesional para enseñanzas no universitarias. Los resultados han reflejado que las cifras de diagnóstico son bajas de forma generalizada a excepción de algunas regiones concretas. Se han tomado en consideración el sexo, la etapa educativa y la titularidad del centro como variables moduladoras para el análisis descriptivo realizado. En nuestras aulas aparecen escolares con distintas potencialidades y sus necesidades deben de ser atendidas por los profesionales de la educación. En este sentido, se ha observado que todavía queda camino por recorrer.

Palabras clave: Altas capacidades intelectuales. Prevalencia. Alumno.

Recebido em: 06/11/2022

Aprovado em: 15/01/2023



Resumo

Palavras-chave:
Altas habilidades
intelectuais.
Prevalência.
Aluno.

Prevalência de alta capacidade intelectual em centros educacionais espanhóis

A individualização dos processos de ensino e aprendizagem é um aspecto fundamental de uma educação inclusiva de qualidade. Dentro do alcance desse propósito, está a resposta educacional dada a crianças em idade escolar com altas habilidades intelectuais. Neste artigo, aborda-se a prevalência de casos diagnosticados nas regiões espanholas para o ano letivo 2020/2021, último para o qual existem dados do Ministério da Educação e Formação Profissional para o Ensino Não Universitário. Os resultados mostraram que os valores diagnósticos são geralmente baixos, com exceção de algumas regiões específicas. Sexo, estágio educacional e propriedade do centro foram considerados como variáveis moduladoras para a análise descritiva realizada. Em nossas salas de aula há alunos com diferentes potencialidades e suas necessidades devem ser atendidas por profissionais da educação. Nesse sentido, observou-se que ainda há um longo caminho a percorrer.

Abstract

Keywords:
High intellectual
abilities.
Prevalence.
Student.

Prevalence of high intellectual capacity in Spanish educational centers

The individualization of teaching and learning processes is a key aspect of a quality inclusive education. Within the achievement of this purpose, is the educational response given to schoolchildren with high intellectual abilities. In this article, an approach has been made to the prevalence of diagnosed cases in the Spanish regions for the 2020/2021 academic year, the latest for which data are available at the Ministry of Education and Professional Training for non-university education. The results have shown that the diagnostic figures are generally low, with the exception of some specific regions. Sex, educational stage and center ownership have been taken into consideration as modulating variables for the descriptive analysis carried out. In our classrooms there are schoolchildren with different potentialities and their needs must be taken care of by education professionals. In this sense, it has been observed that there is still a long way to go.

Introducción

En el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesorado se encuentra en sus aulas un conjunto de escolares con características heterogéneas (Arnaiz-Sánchez, De Haro, Alcaraz, & Mirete-Ruiz, 2020). Los seres humanos nos diferenciamos por nuestras potencialidades, ritmos y estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones, contexto social y familiar de procedencia, ámbito escolar o rasgos físicos, entre otras. La heterogeneidad nos enriquece a todos y todas, constituye un valor al alza en el desarrollo de procesos educativos inclusivos y de calidad, siendo conscientes que la educación es un derecho universal de todo ciudadano (Lapa, Alberto-Willat Koch, Plaza-Lizama, & Pascual-Penhos, 2021).

Una escuela inclusiva que atiende a la diversidad de sus alumnos y alumnas deberá dar respuesta a las necesidades y potencialidades manifestadas a lo largo de su proceso educativo, siendo conscientes de que esta manifestación no siempre se produce, en parte por la carencia de procesos de identificación. La equidad y la igualdad de oportunidades conforman aspectos claves del derecho a una educación universal para todos y todas que dé respuesta a sus diferencias individuales (Muñoz & Espiñeira, 2010). En este sentido, el apoyo escolar, familiar y social resulta imprescindible, siempre con la finalidad de favorecer el enriquecimiento de estos escolares para las diferentes áreas por medio de estrategias metodológicas y organizativas de muy diverso tipo, ajustándose a sus intereses, necesidades y potencialidades. En esta tarea, el desarrollo de la función tutorial es esencial en la consecución de estos objetivos (González-Álvarez, 2018) y resulta clave consideración de la complejidad de la inclusión en la sociedad capitalista actual (Ortiz-Huerta & Zacarías-Guitérrez, 2020).

En los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales, estas diferencias individuales son determinantes en los procesos de identificación e intervención educativa (Tourón, 2020). Los equipos docentes de los centros escolares deberán de ser conscientes de ellas, tomando conciencia de la diversidad de características y ámbitos que derivan en que cada sujeto tenga una situación particular y, muy probablemente, “diferente” a la de otro. Por otro lado, se ha de ser consciente que la inteligencia es un cualidad fundamental pero no suficiente en la definición, trabajo y consideración de estos alumnos (Rocha, García-Perales, & Almeida, 2020), ya que se hace imprescindible tomar en cuenta otras variables moduladoras que pueden incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Olszewski-Kubilius, Subotnik, & Worrell, 2015), caso por ejemplo del sexo de los estudiantes (Gallardo-López, García-Lázaro, & Gallardo-Vázquez, 2020).

A lo largo de este artículo, realizamos una aproximación a la situación educativa de estos escolares, prestando una especial consideración a la prevalencia de estos escolares en las escuelas españolas. En España, fue en la década de los 90 del pasado siglo cuando se empezó a regular cómo debía de abordarse

la atención educativa de aquellos escolares con necesidades educativas. Debido a ello, se produce una regulación normativa importante aplicable a los escolares con altas capacidades (Jiménez & García-Perales, 2013). De esta forma, el marco normativo nacional específico para estos escolares es el siguiente:

- Orden Ministerial de 24 de abril de 1996, que regula las condiciones y el procedimiento sobre flexibilización, con carácter excepcional, del periodo de escolarización obligatoria para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, que determina los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados.
- Resolución de 20 de marzo de 1997, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, que determina los plazos de presentación y resolución de los expedientes de estos alumnos.
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se establecen las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.

De acuerdo a esta normativa nacional, cada una de las Comunidades Autónomas españolas reguló su legislación propia para dar respuesta educativa a estos alumnos y alumnas más capaces. Otros marcos normativos a nivel nacional, incluyen reseñas en relación al proceso educativo de estos escolares. Así, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, afirma lo siguiente (Ministerio De Educación, Cultura y Deporte, 2020, p. 16):

Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera.

En definitiva, el objetivo de la presente investigación ha sido realizar un acercamiento a la prevalencia de casos diagnosticados en las regiones españolas para el curso académico 2020/2021, último del que se disponen de datos en el Ministerio de Educación y Formación Profesional para enseñanzas no universitarias, tomando en consideración el sexo, la etapa educativa y la titularidad del centro como variables moduladoras para el análisis descriptivo desarrollado.

Método

La investigación que se presente tiene un carácter cuantitativo y descriptivo. La muestra de esta investigación aparece constituida por el alumnado diagnosticado con alta capacidad intelectual en el curso académico 2020/2021 para cada Comunidad y Ciudad Autónoma españolas (Ministerio de Educación y

Formación Profesional, 2022). El mapa político de España está conformado por 17 Comunidades Autónomas y 2 Ciudades Autónomas.

En cuanto a las variables utilizadas para la descripción y clarificación de la muestra, principalmente han sido sexo de los estudiantes, etapa educativa en la que aparecen escolarizados y titularidad de su centro educativo. En el caso del sexo, es una variable destacada a considerar en la identificación de los alumnos con altas capacidades intelectuales (Jiménez, 2014; Palomares-Ruiz & García-Perales, 2020). Por otro lado, al hablar de etapa educativa, se hace referencia a cada una de las fases en las que se estructura la enseñanza no universitaria. En el sistema educativo español, son las siguientes: Educación Infantil 2º ciclo (EI), Educación Primaria (EP), Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato (BACH), Formación Profesional Básica (FPB), Formación Profesional Grado Medio (FPM) y Formación Profesional Grado Superior (FPGS). Por último, la titularidad del centro educativo puede ser pública o privada, esta última se divide en concertada o no concertada.

La información sobre la prevalencia y características del alumnado con alta capacidad intelectual, se han entresacado de la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Ministerio De Educación y Formación Profesional, 2022). En su web aparecen las estadísticas para enseñanzas no universitarias señalando información sobre alumnado matriculado, resultados académicos, formación profesional, lenguas extranjeras y necesidades de apoyo educativo. Esta última categoría aparece dividida en dos partes: alumnado con necesidades educativas especiales (estudiantes con discapacidad reconocida) y otro alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (entre los que se encuentran, los escolares con alta capacidad intelectual). En el apartado de Resultados se expresan los porcentajes para cada categoría de necesidades de apoyo educativo con vista a completar la realidad de los estudiantes con altas capacidades en el sistema educativo español. El análisis de toda información se ha desarrollado a lo largo del primer semestre del año 2022.

Resultados

La exposición de los resultados se realiza de acuerdo a los siguientes apartados:

- Prevalencia de estudiantes identificados con alta capacidad intelectual.
- Escolares detectados con alta capacidad intelectual de escolar en comparación con el resto de categorías que conforman los Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAEs).
- Prevalencia de alumnado de alta capacidad intelectual en función de su sexo.
- Prevalencia de casos identificados según la etapa educativa en la que aparecen escolarizados.

- Prevalencia de estudiantes detectados de acuerdo a la titularidad del centro al que asisten regularmente.

En primer lugar, se muestra la prevalencia de estudiantes identificados con alta capacidad intelectual en el sistema educativo español:

Tabla 1 – Prevalencia de alumnado con altas capacidades en enseñanzas no universitarias para el curso escolar 2020/2021

CC. AA.	Total enseñanzas no universitarias	Alta capacidad	
		n	%
Andalucía	1.598.500	16.995	1,06
Aragón	219.269	180	0,08
Asturias	136.041	1.437	1,06
Baleares	192.921	1.810	0,94
Canarias	340.612	2.393	0,70
Cantabria	94.094	264	0,28
Castilla y León	341.755	1.102	0,32
Castilla-La Mancha	361.903	813	0,22
Cataluña	1.382.986	3.290	0,24
Comunidad Valenciana	881.013	1.152	0,13
Extremadura	172.416	510	0,30
Galicia	401.568	2.313	0,58
Madrid	1.222.950	3.484	0,28
Murcia	299.930	3.047	1,02
Navarra	116.727	673	0,58
País Vasco	372.466	937	0,25
La Rioja	55.691	468	0,84
Ceuta	20.354	31	0,15
Melilla	21.099	17	0,08
España	8.232.295	40.916	0,50

Fuente: Elaboración propia

Tal y como se observa en la Tabla 1, Comunidades Autónomas como Andalucía (1,06%), Asturias (1,06%) y Murcia (1,02%) destacan por contar con prevalencias más elevadas. En lado contrario, regiones como Aragón (0,08%), Comunidad Valenciana (0,13%) o las Ciudades Autónomas de Ceuta (0,15%) y Melilla (0,08%), cuentan con las cifras más bajas. Aquellas Comunidades Autónomas que tienen mayores cifras de prevalencia, cuentan con marcos normativos más actualizados y medidas y actuaciones específicas

planificadas y ejecutadas con este colectivo de estudiantes (García-Perales & Almeida, 2019). La media nacional se sitúa en el 0,50% de la población escolarizada en enseñanzas no universitarias.

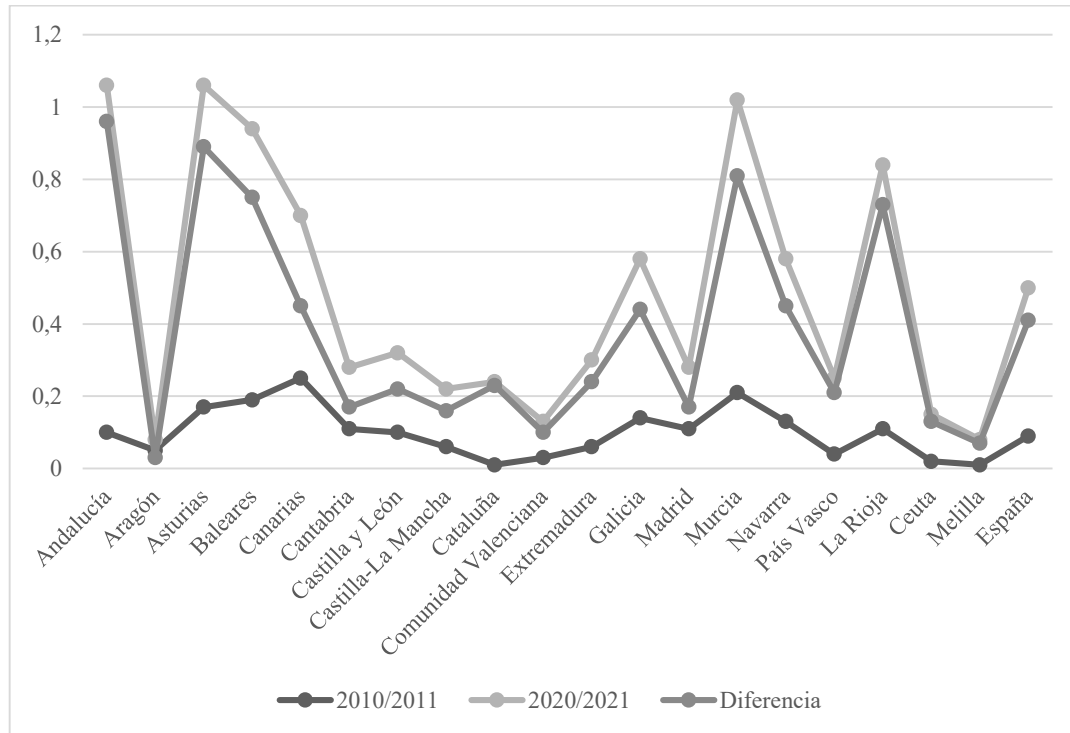
Para realizar un análisis longitudinal de estos resultados, se ponen en comparación con los existentes en el curso 2010/2011, con vistas a analizar la evolución en los procesos de identificación de este colectivo en la última década. De esta manera, nos encontramos con lo siguiente:

Tabla 2 – Porcentaje de prevalencia en los cursos escolares 2010/2011 y 2020/2021

CC. AA.	%		
	2010/2011	2020/2021	Diferencia
Andalucía	0,10	1,06	0,96
Aragón	0,05	0,08	0,03
Asturias	0,17	1,06	0,89
Baleares	0,19	0,94	0,75
Canarias	0,25	0,70	0,45
Cantabria	0,11	0,28	0,17
Castilla y León	0,10	0,32	0,22
Castilla-La Mancha	0,06	0,22	0,16
Cataluña	0,01	0,24	0,23
Comunidad Valenciana	0,03	0,13	0,10
Extremadura	0,06	0,30	0,24
Galicia	0,14	0,58	0,44
Madrid	0,11	0,28	0,17
Murcia	0,21	1,02	0,81
Navarra	0,13	0,58	0,45
País Vasco	0,04	0,25	0,21
La Rioja	0,11	0,84	0,73
Ceuta	0,02	0,15	0,13
Melilla	0,01	0,08	0,07
España	0,09	0,50	0,41

Fuente: Elaboración propia

Gráficamente, estos resultados se reflejan en la siguiente Figura 1:

Figura 1 – Evolución gráfica de la prevalencia entre los cursos 2010/2011 y 2020/2021

Como puede observarse en la Tabla 2 y la Figura 1, se desprende la evolución existente en prácticamente todas las Comunidades Autónomas, aunque este ritmo de aceleración ha sido muy dispar entre unas y otras. En este sentido, resaltar las mejoras en las cifras de diagnóstico de Andalucía (+0,96%), Asturias (+0,89%) y Murcia (+0,81%). Por otra parte, existen otras regiones en las que las cifras han variado escasamente como Aragón (0,03%), Comunidad Valenciana (+0,10%), Castilla-La Mancha (+0,16%) y las Ciudades Autónomas de Ceuta (+0,13%) y Melilla (+0,07%). La variación en el porcentaje de diagnóstico a nivel nacional es de 0,41%, reflejando un avance en los procesos de identificación pero este sigue siendo insuficiente. A día de hoy, existen muchos alumnos y alumnas que pasan desapercibidos por las diferentes etapas del sistema educativo y sus necesidades y potencialidades no son atendidas de manera ajusta e individualizada.

Para realizar la comparativa de estos escolares en relación al resto de categorías de ACNEAEs, previamente conviene señalar las categorías que delimitan a estos escolares con necesidades que precisan medidas de inclusión educativa de un tipo u otro. Estas son (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2020): alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado con retraso madurativo, alumnado con trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, alumnado con trastornos de atención o de aprendizaje, alumnado con desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa, alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnado por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar.

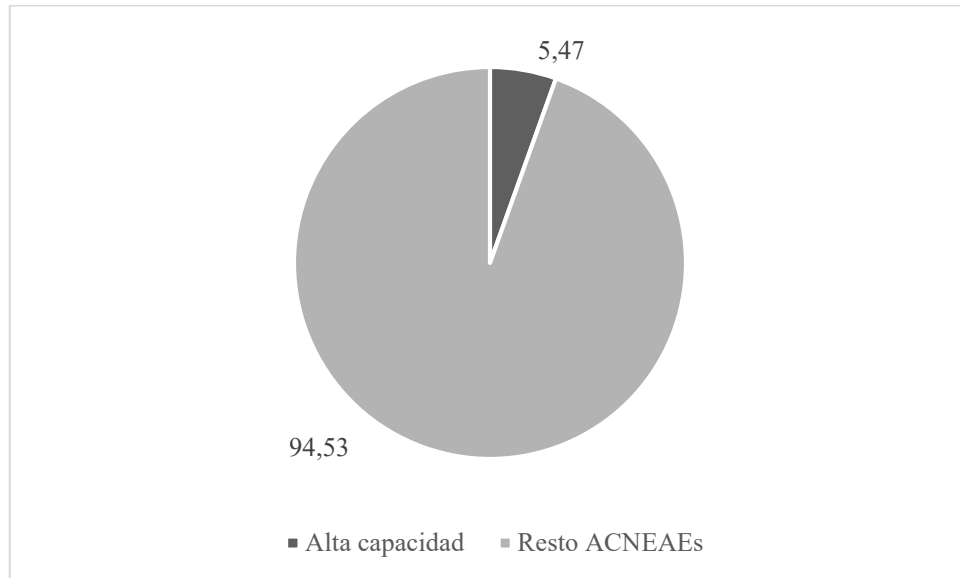
En la estadística ofrecida por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), las categorías que aparecen son las siguientes: Alumnado con necesidades educativas especiales, Alumnado con retraso madurativo, Alumnado con trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, Alumnado con trastornos de atención o de aprendizaje, Alumnado con desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, Alumnado por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, Alumnado con altas capacidades intelectuales, Alumnado por haberse incorporado tarde al sistema educativo y Alumnado con necesidades por condiciones personales o de historia escolar. Tomando como punto de partida esta clasificación, el reparto de estos estudiantes para cada categoría es la siguiente:

Tabla 3 – ACNEAEs en el curso académico 2020/2021

ACNEAEs	Total	%
Necesidades Educativas Especiales	227.979	30,48
Auditiva	9.481	1,27
Motora	14.592	1,95
Intelectual	62.467	8,35
Visual	3.767	0,50
Trastornos generalizados del desarrollo	60.198	8,05
Trastornos graves de conducta/personalidad	56.032	7,49
Plurideficiencia	13.343	1,78
No distribuido por discapacidad	8.099	1,08
Altas Capacidades Intelectuales	40.916	5,47
Integración tardía en el sistema educativo español	14.191	1,90
Retraso madurativo	21.484	2,87
Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	76.176	10,18
Trastornos del aprendizaje	198.186	26,49
Desconocimiento grave de la lengua de instrucción	28.887	3,86
Situación de desventaja socio-educativa	136.954	18,31
No distribuido por otras categorías	3.281	0,44
Total	748.054	100,00

Fuente: Elaboración propia

De forma gráfica, en la Figura 2 se expresa el porcentaje de alumnos y alumnas con alta capacidad intelectual en comparación con el resto de ACNEAEs:

Figura 2 – Proporción de alumnos de altas capacidades dentro de los ACNEAEs

Tanto en la Tabla 3 como en la Figura 2, se puede observar que el alumnado con altas capacidades intelectuales supone un 5,47% del total de ACNEAEs. Esta cifra es reducida si la comparamos con otras necesidades específicas y si tenemos presente que muchos de estos estudiantes no son detectados, lo que deriva en una menor personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y con ello menores recursos personales, materiales y económicos dirigidos a dar respuesta educativa a sus potencialidades. Numerosas investigaciones ahondan en el infradiagnóstico de los escolares con alta capacidad intelectual en los centros educativos (GARCÍA-PERALES & ALMEIDA, 2019; TOURÓN, 2020), aspecto que repercute de forma negativa en la respuesta educativa que reciben al estar alejada de una perspectiva inclusiva e individualizada (Mendioroz-Lacambra, Rivero-Gracia, & Aguilera, 2019; Ruiz-Andrés, 2020).

Por otro lado, el reparto de alumnado con alta capacidad intelectual en función de su sexo es el siguiente:

Tabla 4 – Prevalencia de estudiantes con altas capacidades intelectuales en función de su sexo

CC. AA.	Total	Sexo			
		Hombre		Mujer	
		n	%	n	%
Andalucía	16.995	10.356	60,94	6.639	39,06
Aragón	180	132	73,33	48	26,67
Asturias	1.437	975	67,85	462	32,15
Baleares	1.810	1.223	67,57	587	32,43
Canarias	2.393	1.516	63,35	877	36,65
Cantabria	264	194	73,48	70	26,52
Castilla y León	1.102	850	77,13	252	22,87

Castilla-La Mancha	813	589	72,45	224	27,55
Cataluña	3.290	2.166	65,84	1.124	34,16
Comunidad Valenciana	1.152	840	72,92	312	27,08
Extremadura	510	366	71,76	144	28,24
Galicia	2.313	1.613	69,74	700	30,26
Madrid	3.484	2.381	68,34	1.103	31,66
Murcia	3.047	1.937	63,57	1.110	36,43
Navarra	673	468	69,54	205	30,46
País Vasco	937	650	69,37	287	30,63
La Rioja	468	321	68,59	147	31,41
Ceuta	31	11	35,48	20	64,52
Melilla	17	13	76,47	4	23,53
España	40.916	26.601	65,01	14.315	34,99

Fuente: Elaboración propia

Como se observa, la prevalencia en el diagnóstico es mayor en los hombres, 26.601 o 65,01%, con respecto a las mujeres, 14.315 o 34,99%. Las Comunidades Autónomas en las que aparece más discrepancia en los resultados entre sexos son Castilla y León (77,13% para los hombres y 22,87% para las mujeres), Cantabria (73,48% para los hombres y 26,52% para las mujeres) y Aragón (73,33% para los hombres y 26,67% para las mujeres) y la Ciudad Autónoma de Melilla (76,47% para los hombres y 23,53% para las mujeres). En el lado contrario, las regiones en las que existe una mayor igualdad en la prevalencia de diagnóstico son Andalucía (60,94% para los hombres y 39,06% para las mujeres), Canarias (63,35% para los hombres y 36,65% para las mujeres) y Murcia (63,57% para los hombres y 36,43% para las mujeres), coincidiendo que aquellas regiones con marcos normativos y medidas y recursos específicos logran mayor paridad en las cifras de prevalencia entre hombres y mujeres. Por último, llama la atención la Ciudad Autónoma de Ceuta (35,48% para los hombres y 64,52% para las mujeres) por ser la única ubicación geográfica española en la que la prevalencia de mujeres identificadas supera a la de los hombres. Tras analizar estas cifras, se observa una brecha en el diagnóstico en el terrero educativo para este colectivo, lo que constituye una desigualdad entre sexos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aspecto observado en otras investigaciones que relacionan alta capacidad intelectual y sexo de los estudiantes (García-Perales & Jiménez-Fernández, 2022; Gómez-Pérez & Calero, 2022; Matheis, Keller, Kronborg, Schmitt, & Preckel, 2020). Ello refuerza la necesidad de continuar con la generalización de investigaciones tomando en consideración esta variable moduladora en la alta capacidad intelectual (Bian, Leslie, & Cimpian, 2017; García-Perales, 2016; García-Perales & Palomares-Ruiz, 2021).

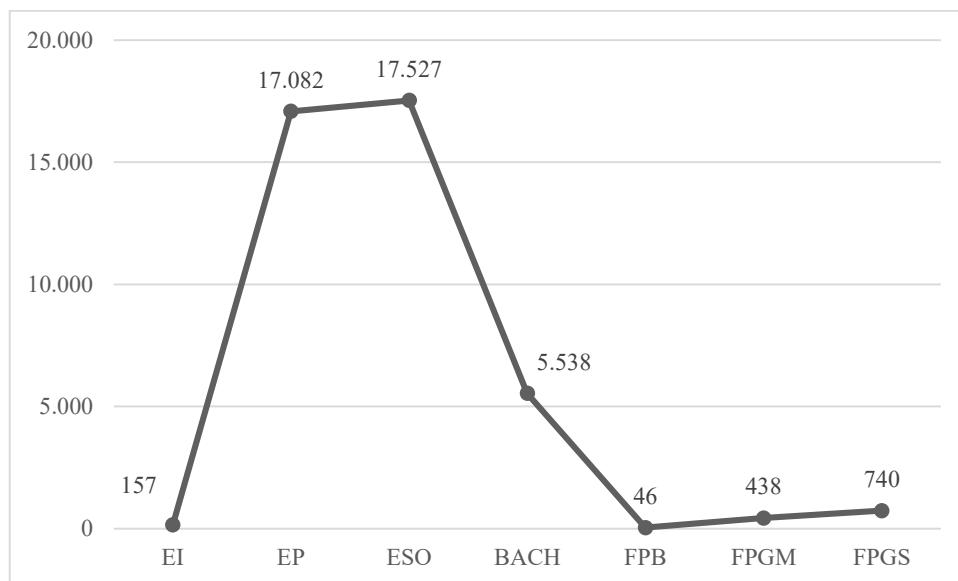
Por otro lado, la distribución de estos estudiantes más capaces de acuerdo a la etapa educativa en la que están escolarizados es la siguiente:

Tabla 5 – Alumnado con alta capacidad intelectual en función de la etapa educativa en la que aparecen escolarizados

CC.AA.	EI	EP	ESO	BAC	FPB	FPGM	FPGS
Andalucía	42	7.036	7.176	2.392	23	219	370
Aragón	0	71	82	27	10	119	220
Asturias	13	627	599	173	0	0	0
Baleares	5	815	738	231	0	8	17
Canarias	3	1.039	1.014	322	1	14	6
Cantabria	4	127	108	23	0	7	8
Castilla y León	3	541	464	93	0	1	1
Castilla-La Mancha	7	472	305	29	1	0	0
Cataluña	7	1.112	1.722	439	0	0	0
Comunidad Valenciana	0	1.148	4	0	0	9	1
Extremadura	8	209	229	57	0	0	0
Galicia	32	1.131	945	200	0	2	5
Madrid	6	1.564	1.508	403	0	5	0
Murcia	1	283	1.689	920	1	0	2
Navarra	15	297	276	80	6	45	103
País Vasco	10	404	421	96	1	2	2
La Rioja	0	182	226	51	0	3	3
Ceuta	1	12	17	1	3	4	2
Melilla	0	12	4	1	0	0	0
España	157	17.082	17.527	5.538	46	438	740

Fuente: Elaboración propia

De manera gráfica, los totales para cada etapa educativa son los siguientes:

Figura 3 – Alumnos con altas capacidades según etapa educativa en España

En la Tabla 5 y la Figura 3 se refleja que en España es la etapa educativa de Educación Secundaria Obligatoria, estudiantes entre 12 y 16 años de edad aproximadamente, en la que mayor prevalencia de alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales aparecen escolarizados, con un total en todo el territorio español de 17.527 estudiantes. Este dato viene justificado por la transición académica entre etapas educativas, ya que una parte importante de estos estudiantes escolarizados en esta etapa han sido diagnosticados en la anterior, en Educación Primaria (alumnado entre 6 y 12 años). Por otro lado, llama especial la atención la presencia de 46 escolares cursando la Formación Profesional Básica, tipo de enseñanza dirigida a alumnado con grave riesgo de abandono escolar, principalmente, que cumple de manera simultánea las siguientes condiciones (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, p. 31):

- a) Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso o durante el año natural en curso.
- b) Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.
- c) Haber propuesto el equipo docente a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica, de conformidad con lo indicado en el artículo 30.

Por último, se señala el reparto de estudiantes con alta capacidad intelectual en función del centro en el que aparecen escolarizados. De esta manera, nos encontramos con: centros públicos cuya actividad educativa es financiada por completo por la Administración con competencias en educación y las Administraciones locales, y centros privados cuya labor educativa es subvencionada en parte por la Administración, centro privado concertado, o bien no recibe ningún tipo de ayuda o aportación económica, centro privado no concertado. Así, el reparto de este colectivo de estudiantes entre esta tipología de centros es la siguiente:

Tabla 6 – Prevalencia de estudiantes con altas capacidades intelectuales en función de la titularidad de su centro

CC. AA.	Total	Titularidad							
		Público		Privado					
				Conc.		No conc.		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Andalucía	16.995	12.477	73,42	3.832	22,55	686	4,04	4.518	26,58
Aragón	180	70	38,89	48	26,67	62	34,44	110	61,11
Asturias	1.437	932	64,86	399	27,77	106	7,38	505	35,14
Baleares	1.810	1.132	62,54	600	33,15	78	4,31	678	37,46
Canarias	2.393	1.735	72,50	514	21,48	144	6,02	658	27,50
Cantabria	264	189	71,59	71	26,89	4	1,52	75	28,41
Castilla y León	1.102	659	59,80	405	36,75	38	3,45	443	40,20
Castilla-La Mancha	813	664	81,67	108	13,28	41	5,04	149	18,33
Cataluña	3.290	1.761	53,53	1.194	36,29	335	10,18	1.529	46,47
Comunidad Valenciana	1.152	667	57,90	465	40,36	20	1,74	485	42,10
Extremadura	510	397	77,84	104	20,39	9	1,76	113	22,16
Galicia	2.313	1.391	60,14	751	32,47	171	7,39	922	39,86
Madrid	3.484	1.943	55,77	939	26,95	602	17,28	1.541	44,23
Murcia	3.047	2.401	78,80	591	19,40	55	1,81	646	21,20
Navarra	673	367	54,53	306	45,47	0	0,00	306	45,47
País Vasco	937	399	42,58	533	56,88	5	0,53	538	57,42
La Rioja	468	296	63,25	166	35,47	6	1,28	172	36,75
Ceuta	31	24	77,42	7	22,58	0	0,00	7	22,58
Melilla	17	13	76,47	4	23,53	0	0,00	4	23,53
España	40.916	27.517	67,25	11.037	26,97	2.362	5,77	13.399	32,75

Fuente: Elaboración propia

Antes de exponer los resultados para esta variable, señalar que entre las Comunidades Autónomas existen una variación significativa en el porcentaje de centros de una titularidad u otra, por lo que la comparación entre ellas hay que tomarla con cierta cautela. La mayoría de escolares con alta capacidad intelectual aparecen escolarizados en centros educativos de titularidad pública, con una media nacional de 67,25% respecto al 32,75% para los de titularidad privada. Por regiones, destacar los porcentajes superiores de los centros de titularidad pública de Castilla-La Mancha (81,67% para centros públicos y centros privados 18,33%), Murcia (78,80% para centros públicos y centros privados 21,20%) y Extremadura (77,84% para centros públicos y centros privados 22,16%). Por otro lado, aparecen porcentajes similares entre centros públicos y privados en las regiones de Cataluña (53,53% para centros públicos y centros privados 46,47%), Navarra (54,53% para centros públicos y centros privados 45,47%) y Madrid (55,77% para centros públicos y centros privados 44,23%). Por último, existen regiones cuyo porcentaje es superior

en los centros privados, como es el caso de Aragón (38,89% para centros públicos y centros privados 61,11%) y País Vasco (42,58% para centros públicos y centros privados 57,42%).

Conclusión

Los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales son protagonistas del liderazgo en la promoción del conocimiento, la innovación y la cohesión social (Jiménez, 2010). Debido a ello, desde los sistemas educativos se les debe de ofrecer la posibilidad de recibir una respuesta educativa individualizada que atienda al conjunto de sus potencialidades, esto se conforma como una verdadera necesidad en pro de la inclusión educativos de todos y todas (Ekins, 2017; García-Perales, Jiménez, & Palomares-Ruiz, 2020; Syed & Ozbilgin, 2015).

En esta investigación ha quedado patente que existe una desigualdad en los procesos de identificación de este colectivo de estudiantes. Las cifras de diagnóstico en España son reducidas y, por tanto, muchos de ellos y ellas desarrollan, por tanto, procesos de enseñanza y aprendizaje no acordes a sus potencialidades. De esta manera, el alumnado con altas capacidades intelectuales supone un 0,50% de la población escolarizada en enseñanzas no universitarias, siendo mayormente su sexo de tipo masculino, escolarizados de forma predominante en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y siendo pública la titularidad de su centro, preferentemente. Por último, señalar que estos escolares suponen el 5,47% del total de los ACNEAEs.

Una cuestión a destacar ha sido la existencia de mayores prevalencias en el diagnóstico en aquellas Comunidades Autónomas que cuentan con marcos normativos de mayor actualidad y medidas y programas específicos para la detección y la intervención educativa, ya sea en horario escolar o extraescolar, caso de Andalucía, Asturias y Murcia. Ello refleja la funcionalidad de poner en práctica medidas de inclusión educativa y social para estos estudiantes.

En definitiva, dar a conocer la realidad de estos alumnos y alumnas es una cuestión importante (Pfeiffer, 2017), con vistas a visibilizar su situación y generar concienciación sobre la necesidad de ofrecerles una respuesta educativa globalizada, personalizada, equitativa y de calidad. Aquellas prácticas educativas de éxito que se pongan en práctica con estos estudiantes tendrá su transferencia al conjunto de la sociedad. Se ha de ser consciente que estos estudiantes pueden tener un papel protagonista en el progreso científico, social y cultural de cualquier nación.

Referencias

ARNAIZ-SÁNCHEZ, Pilar; DE HARO, Remedios; ALCARAZ, Salvador; MIRETE-RUIZ, Ana Belén. *Schools that promote the improvement of academic performance and the success of all students. Frontiers in Psychology*,

United States, v. 10, n. 2920, 2020. DOI 10.3389/fpsyg.2019.02920 . Disponível em <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02920/full> . Acesso em 06 out. 2022.

BIAN, Lin; LESLIE, Sarah-Jane; CIMPIAN, Andrei. *Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests*. *Science*, United States, v. 355, p. 389-391, 2017. DOI 10.1126/science.aah6524 . Disponível em <https://www.science.org/doi/10.1126/science.aah6524> . Acesso em 14 out. 2022.

EKINS, Alison. *Reconsidering Inclusion. Sustaining and building inclusive practices in school*. Nueva York: Routledge, 2017.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. *Boletín Oficial del Estado*, España, n. 295, p. 97858-97921, 2013. Disponível em https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886 . Acesso em 24 sep. 2022.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *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*, España, n. 340, p. 1-83, 2020. Disponível em <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264> . Acesso em 19 sep. 2022.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Datos estadísticos para enseñanzas no universitarias*. España: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022. Disponível em <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2020-2021.html> . Acesso em 2 sep. 2022.

GALLARDO-LÓPEZ, José Alberto; GARCÍA-LÁZARO, Irene; GALLARDO-VÁZQUEZ, Pedro. *Coeducación en el sistema educativo español: un puente para alcanzar la equidad y la justicia social*. *Brazilian Journal of Development*, Brasil, v. 6, p. 13092-13106, 2020. DOI 10.34117/bjdv6n3-247 . Disponível em <https://core.ac.uk/display/344713826> . Acesso em 1 out. 2022.

GARCÍA-PERALES, Ramón. *Sexo femenino y capacidades matemáticas: desempeño de los más capaces en pruebas de rendimiento matemático*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Brasil, v. 24, n. 90, p. 1-25, 2016. DOI 10.1590/S0104-40362016000100001 . Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/MMPC4Fb6q8W3s6y3FfLhrdC/> . Acesso em 23 sep. 2022.

GARCÍA-PERALES, Ramón; ALMEIDA, Leandro Silva. *Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum*. *Comunicar*, España, v. 60, p. 39-48, 2019. DOI 10.3916/C60-2019-04. Disponível em <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=preimpreso&doi=10.3916/C60-2019-04> . Acesso em 18 sep. 2022.

GARCÍA-PERALES, Ramón; PALOMARES-RUIZ, Ascensión. *Comparison Between Performance Levels for Mathematical Competence: Results for the Sex Variable*. *Frontiers in Psychology*, Suíza, v. 12, n. 2285, 2021. DOI 10.3389/fpsyg.2021.663202. Disponível em <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.663202/full> . Acesso em 9 out. 2022.

GARCÍA-PERALES, Ramón; JIMÉNEZ, Carmen; PALOMARES-RUIZ, Ascensión. *Seguimiento de un grupo de alumnos y alumnas con alta capacidad matemática*. *Revista de Investigación Educativa*, España, v. 38, n. 2, p. 415-434, 2020. DOI 10.6018/rie.366541. Disponível em <https://revistas.um.es/rie/article/download/366541/285281> . Acesso em 2 sep. 2022.

GARCÍA-PERALES, Ramón; JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, Carmen. *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*, España, v. 25, n. 3, p. 111-126, 2022. DOI 10.6018/reifop.530331. Acesso em 16 jan. 2023.

GÓMEZ-PÉREZ, María del Mar; CALERO, María Dolores. *The influence of intelligence and sex on interpersonal skills and executive functions in children*. *High Ability Studies*, p. 1-17, 2022. DOI 10.1080/13598139.2022.2033173. Acesso em 16 jan. 2023.

GONZÁLEZ-ÁLVAREZ, María. *Formación inicial y permanente de la función tutorial. Aula De Encuentro*, España, v. 20, n. 1, p. 26-53, 2018. DOI 10.17561/ae.v20i1.2. Disponível em <https://www.mendeley.com/catalogue/5998d90e-7ff7-3802-b3af-8c61f26a600c/> . Acesso em 7 out. 2022.

JIMÉNEZ, Carmen. *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Pearson. Segunda edición, 2010.

JIMÉNEZ, Carmen. *El desarrollo del talento: Educación y alta capacidad*. Lección Inaugural del Curso Académico 2014-2015 de la UNED. España: UNED, 2014. Disponível em <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/21559> . Acesso em 11 oct. 2022.

JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, Carmen; GARCÍA-PERALES, Ramón. *Los alumnos más capaces en España: Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, España, v. 24, n. 1, p. 7-24, 2013. DOI 10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11267 . Disponível em <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11267/pdf> . Acesso em 4 sep. 2022.

LAPA, Fernanda Brandão; ALBERTO-WILLAT KOCH, Fernando; PLAZA-LIZAMA, Isabel; Pascual-Penhos, Matias. *A Educação em Direitos Humanos na América Latina. Perspectiva*, Brasil, v. 39, n. 3, p. 1-26, 2021. DOI 10.5007/2175-795X.2021.e78209 . Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/78209/46792> . Acesso em 3 sep. 2022.

MATHEIS, Svenja; KELLER, Lena Kristina; KRONBORG, Leonie; SCHMITT, Manfred; PRECKEL, Franzis. *Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia. Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Australia, v. 48, n. 2, p. 213-232, 2020. DOI 10.1080/1359866X.2019.1576029. Acesso em 16 jan. 2023.

MENDIOROZ-LACAMBRA, Ana; RIVERO-GRACIA, Pilar; AGUILERA, Elena. *Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, v. 23, n. 1, p. 265-284, 2019. DOI 10.30827/profesorado.v23i1.9154. Acesso em 16 jan. 2023.

MUÑOZ, Jesús Miguel; ESPÍÑEIRA, Eva María. *Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. Revista de Investigación Educativa*, España, v. 28, n. 2, p. 245-266, 2010. Disponível em <https://revistas.um.es/rie/article/view/111931>. Acesso em 23 sept. 2022.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula; SUBOTNIK, Rena; WORRELL, Frank. *Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. Revista de Educación*, España, v. 368, p. 40-65, 2015. DOI 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297 . Disponível em <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2015/368/368-2.html> . Acesso em 14 out. 2022.

ORTIZ-HUERTA, Manuel Gregorio; ZACARÍAS-GUITÉRREZ, Mauricio. *La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*. México, v. 11, n. e794, 2020. DOI 10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794 . Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150028/html/> . Acesso em 15 out. 2022.

PALOMARES-RUIZ, Ascensión; GARCÍA-PERALES, Ramón. *Math Performance and Sex: The Predictive Capacity of Self-Efficacy, Interest and Motivation for Learning Mathematics. Frontiers in Psychology*, United States, v. 11, n. 1879, p. 1-8, 2020. DOI 10.3389/fpsyg.2020.01879. Disponível em <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01879/full> . Acesso em 5 out. 2022.

PFEIFFER, Steven. *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: Una guía práctica*. La Rioja: UNIR Editorial, 2017.

ROCHA, Alberto; GARCÍA-PERALES, Ramón; ALMEIDA, Leandro Silva. *Inteligência: necessária e suficiente para explicar a sobredotação? Talinorea: Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, México, v. 6, n. 12, 59-76,

2020 . Disponível em http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/06_12/08_Inteligencia.pdf . Acesso em 21 sep. 2022.

RUIZ-ANDRÉS, Roberto. *Dificultades y contradicciones en la respuesta educativa para los Alumnos Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE)*. *Aula*, v. 26, 2020, p. 149-168. DOI 10.14201/aula202026149168. Acesso em 16 jan. 2023.

SYED, Jawad; OZBILGIN, Mustafa. *Managing diversity and inclusion: An international perspective*. Londres: SAGE, 2015.

TOURÓN, Javier. *Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues*. *Revista de Investigación Educativa*, España, v. 38, n. 1, p. 15–32, 2020. DOI 10.6018/rie.396781 . Disponível em <https://revistas.um.es/rie/article/view/396781> . Acesso em 16 sep. 2022.