

Alumnado con altas capacidades intelectuales en la Comunidad Autónoma de Canarias: Un importante reto educativo en la actualidad

Ana Pereira Antunes, María J. Dorta & África Borges

Resumen:

El alumnado de Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN) necesita una respuesta educativa adecuada y específica para desarrollar sus potencialidades. En España y en la Comunidad de Canarias hay normativas estatales y autonómicas que establecen un protocolo para la detección e identificación del este alumnado. El objetivo de este estudio es conocer el estado actual de identificación del alumnado ALCAIN y su rendimiento académico. Se analizaron los datos censales del alumnado ALCAIN en Canarias referentes a 8172 estudiantes (Educación Primaria=4191, Educación Secundaria Obligatoria=3046 y Bachillerato=935), durante 5 años escolares (de 2015-16 hasta 2019-20), facilitados por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Los datos indican que la identificación es muy baja (cerca de 1%), se identifica menos a las niñas que a los niños y que el rendimiento académico en general es alto. Se concluye que una gran parte del alumnado ALCAIN queda sin identificar y, por tanto, sin recibir la respuesta educativa que precisan. Identificar y atender adecuadamente al alumnado ALCAIN es un reto importante para la Educación en Canarias.

Palabras Clave:

altas capacidades intelectuales; identificación; rendimiento escolar

Students with high intellectual abilities in the Autonomous Community of the Canary Islands: A current and relevant educational challenge

Abstract: Students with High Intellectual Abilities (ALCAIN) need appropriate and specific educational responses to develop their potential. In Spain and in the Community of the Canary Islands there are state and regional regulations that establish a protocol for the detection and identification of these students. The main goal of this study is to know the current state of identification of ALCAIN students and their academic achievement. The data of 8172 ALCAIN students in the Canary Islands were analyzed (Primary Education=4191, Compulsory Secondary Education=3046 and Non Compulsory Secondary Education - Baccalaureate=935), during 5 school years (from 2015-16 to 2019-20), whose data were provided by the Directorate General of Planning, Innovation and Quality, of the Ministry of Education, Universities, Culture and Sports of the Government of the Canary Islands. The data indicates that students' identification is very low (close to 1%), girls are identified less than boys, and the students' academic achievement is generally high. It is concluded that a large group of ALCAIN students remains unidentified and, therefore, without receiving the educational response they need. Identifying and adequately serving ALCAIN students is a relevant challenge for Education in the Canary Islands.

Keywords: high intellectual abilities; identification; academic achievement

Alunos com altas habilidades intelectuais na Comunidade Autónoma das Canárias: Um importante desafio educacional na atualidade

Resumo: Os alunos com Altas Capacidades Intelectuais (ALCAIN) necessitam de uma resposta educativa adequada e específica para desenvolverem o seu potencial. Em Espanha e na Comunidade Autónoma das Canárias existem normativas estatais e regionais que estabelecem um protocolo para a deteção e identificação desses alunos. O objetivo deste estudo é conhecer o estado atual da identificação dos alunos ALCAIN e o seu rendimento académico. Analisaram-se dados referentes a 8172 alunos ALCAIN nas Ilhas Canárias (Ensino Primário=4191, Ensino Secundário Obrigatório=3046 e Ensino Secundário não Obrigatório - Bacharelato=935), durante 5 anos letivos (de 2015-16 a 2019-20), fornecidos pela Direção Geral de Ordenamento, Inovação e Qualidade, da Secretaria da Educação, Universidades, Cultura e Desportos do Governo das Canárias. Os dados revelam que a identificação é muito baixa (cerca de 1%), as raparigas são menos identificadas do que os rapazes e o desempenho académico é, em geral, alto. Conclui-se que grande parte dos alunos ALCAIN permanece sem identificar e, portanto, sem receber a resposta educativa necessária. Identificar e atender adequadamente os alunos ALCAIN é um importante desafio para a Educação nas Ilhas Canárias.

Palavras-chave: altas capacidades intelectuais; identificação; rendimento escolar

Élèves à hautes capacités intellectuelles dans la Communauté autonome des îles Canaries: Un défi éducatif important aujourd'hui

Résumé: Les Élèves à Hautes Capacités Intellectuelles (ALCAIN) ont besoin d'une réponse pédagogique adaptée et spécifique pour développer leur potentiel. En Espagne et dans la Communauté des îles Canaries, il existe des réglementations nationales et régionales qui établissent un protocole afin de détecter et identifier ces élèves. L'objectif de cette étude est de connaître l'état actuel de l'identification des élèves ALCAIN et leurs performances scolaires. On a analysé les données de 8172 élèves ALCAIN des îles Canaries (Enseignement Primaire= 4191, Enseignement Secondaire Obligatoire= 3046 et Baccalauréat=935), pendant 5 années scolaires (de 2015-16 à 2019-20), fournies par la Direction Générale de la Planification, Innovation et Qualité, du Ministère de l'Éducation, des Universités, de la Culture et des Sports du Gouvernement des îles Canaries. Les données indiquent que l'identification est très faible (près de 1 %), que les filles sont moins identifiées que les garçons et que les performances scolaires sont généralement élevées. On a conclu qu'une grande partie des élèves ALCAIN reste non identifiée et, par conséquent, sans recevoir la réponse éducative nécessaire. Identifier et servir de forme adéquate les élèves ALCAIN est un important défi pour l'Éducation au sein des îles Canaries.

Mots-clés: hautes capacités intellectuelles; identification; performance scolaire

Introducción

La Comunidad Autónoma de Canarias (CAC) es una de las nueve regiones ultraperiféricas de Unión Europea y, siendo territorio español europeo, se rige por dicho Estado, salvaguardando la debida autonomía. En consecuencia, en términos de Educación, la CAC también se caracteriza por promover la educación inclusiva (Decreto 25/2018, de 26 de febrero; UNESCO, 1994) y formar personas que puedan responder a las competencias necesarias en el siglo XXI (e.g., Ananiadou & Claro, 2009), retos que son transversales a otros países no solo a nivel europeo.

Hay, sin embargo, entre los diversos desafíos que enfrenta la Educación, uno específico que es importante no olvidar. Se trata del reconocimiento y asistencia al alumnado con altas capacidades en las clases y los centros educativos. Efectivamente, la identificación e intervención del alumnado con altas capacidades es un área que aún permanece sin consenso entre los investigadores, quienes están de acuerdo, sin embargo, con la necesidad de políticas educativas y de atención a estos alumnos en las escuelas europeas (Tourón & Freeman, 2017).

Por tanto, para promover la inclusión, en general, es importante, entre otros aspectos, contar con un marco legislativo para la adopción de medidas y apostar en la formación docente (Silva, 2011). En el caso del alumnado con altas capacidades, estos aspectos son igualmente fundamentales, pues se ha demostrado, por ejemplo, que los docentes formados en esta área reconocen más a estos y estas estudiantes (e.g., García Barrera *et al.*, 2021). Asimismo, la legislación se muestra necesaria para apoyar los procedimientos de identificación e intervención (e.g., Ninkov, 2020; Torrano & Sánchez, 2014; Tourón & Freeman, 2017).

Respecto al CAC, el gobierno se ha preocupado por dar respuesta a esta población estudiantil siguiendo la normativa estatal y autonómica, pues en España las diferentes Comunidades Autónomas organizan su propia normativa en cumplimiento de las Leyes Orgánicas de Educación. Así, en la CAC también se adopta la designación de alumno o alumna con altas capacidades intelectuales (ALCAIN) y se consideran como alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), en conformidad con el Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias, en Artículo 11 - Necesidades específicas de apoyo educativo:

g) Altas capacidades intelectuales.

Cuando el alumnado maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples y variados recursos cognitivos, o bien destaca de manera excepcional en uno o varios de ellos.

2. A este alumnado se le han de proporcionar, junto a la enseñanza ordinaria, los recursos específicos que requiera, en parte o a lo largo de su escolaridad, para identificar y minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación. (p. 7814)

Efectivamente, la CAC lleva algunos años (desde 1997) legislando para el alumnado ALCAIN y marca procedimientos de identificación y formas de intervención (para más detalles ver Dorta, 2021). Sin embargo, la investigación desarrollada en España revela que el número de alumnos identificados varía en función de la definición conceptual utilizada, es mucho abajo de los números esperados en la literatura (García-Perales, 2017; Hernández-Torrano & Sanchez, 2014) y revela un sesgo de género favorable a los niños (García-Perales, 2017), tema que sigue teniendo una gran relevancia en la literatura (Antunes, 2019). Concretamente, en la CAC se llevó a cabo un estudio donde la diferencia porcentual de identificados se encuentra según la definición considerada:

esta investigación consistió en la identificación temprana de alumnos con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. A partir de una muestra al azar de 1910 alumnos de primer curso de Educación Primaria, se encontró un 8.01% (n=153) de alumnos con excepcionalidad intelectual. De estos, un 2.04% (n=39) se identificó con sobredotación intelectual, un 1.21% (n=23) con talento simple, un 1.89% (n=36) con talento complejo, y un 2.89% (n=55) con talento mixto. (Jiménez et al., 2004, p. 480)

El proceso de detección y identificación ha sido objeto de un amplio debate y modelos de evaluación que contemplen otros factores además del CI (Cuociente de Inteligencia) como el modelo de Renzulli (2005), que contempla la interacción entre la alta capacidad, la motivación y la creatividad, siguen siendo estudiados e implementados, produciéndose adaptaciones a otros contextos; o el protocolo de identificación presentado por (Castelló & Batlle, 1998) llamando la atención para una configuración diversa de la superdotación y talento y la necesidad de atender a la edad de identificación, pues en muchas legislaciones antes de los 12 años se denomina precocidad.

Con relación al alumnado ALCAIN, a pesar de su alto potencial académico, algunos estudiantes pueden presentar dificultades significativas en su rendimiento escolar (Tourón & Pfeiffer, 2015). Por eso, cabe mencionar el papel que juega el sistema escolar y la importancia de diversificar las tareas y estimular a los estudiantes ALCAIN (Borges & Hernández-Jorge, 2006). En efecto, la intervención con ellos debe enfocarse no solo en el desarrollo cognitivo sino también en el desarrollo integral, sin olvidar las habilidades socioemocionales (Borges, et al., 2018). Importante también es el papel que la estructura escolar asume en el cumplimiento de la normativa, así como la formación

y conocimiento del profesorado en esta temática (Pérez Díez & Jiménez Fernández, 2018). Muchas veces, la atención y respuesta al alumnado ALCAIN se realiza también a través de asociaciones, como es el caso, en la isla de Tenerife, del Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación – GTISD (<https://gtisd.net>).

A partir de este marco, el objetivo de este estudio, basado en trabajos previos (Dorta, 2021; Dorta et al., 2021) es debatir, con respecto a la CAC, sobre la identificación del alumnado ALCAIN y el sesgo de género, así como conocer su rendimiento académico.

Método

Participantes

Este trabajo presenta un estudio censal, ya que se cuenta con el total de la población ALCAIN durante los cursos 2015-16 a 2019-20. Así, los 8172 participantes corresponden al alumnado identificado como ALCAIN en Educación Primaria (n=4191), ESO (n=3046) y Bachillerato (n=935) y en cinco recientes cursos escolares (de 2015-16 hasta 2019-20).

Materiales

Los datos del estudio fueron facilitados por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (DGOIC). Los datos recogidos estaban organizados en un documento Excel con los siguientes puntos: número de alumnos(as) identificados(as) por curso escolar, año, sexo y calificaciones.

Se recogió también a la información disponible en la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional (<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo.html>) para obtener información sobre el alumnado en general.

Procedimiento

Recogida de datos

En un primer momento se presentó la investigación a aprobación por los respectivos órganos de la ULL ya que este estudio corresponde a un trabajo de fin de Máster (Dorta, 2021). En segundo lugar, se solicitaron los datos necesarios para el estudio a la DGOIC.

Los datos suministrados por la DGOIC incluyen todo el alumnado identificado como ALCAIN desde el curso 2015-16 a 2019-20 de gestión de NEAE, en centros públicos, escolarizados en Educación Primaria (formada por 6 años escolares de 6 a 11 años

de edad), Educación Secundaria Obligatoria (formada por 4 años escolares de 12 a 15 años de edad) y Bachillerato (formada por 2 años escolares de 16 a 17 años de edad).

Cabe señalar que los datos aportados por la DGOIC se han usado 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). Los datos facilitados salvaguardaban tanto la confidencialidad como el anonimato del alumnado.

Análisis de datos

Una vez recogidos los datos fueron reorganizados y analizados de forma descriptiva, usando el software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 26, para Windows.

Resultados

Se presentan los datos organizados por los siguientes puntos con relación a la Comunidad de Canarias: a) estudiantes identificados como ALCAIN; b) estudiantes identificados como ALCAIN diferenciado por sexo; y c) rendimiento académico del alumnado ALCAIN.

Estudiantes identificados como ALCAIN

A continuación se presentan los datos recogidos sobre el número de estudiantes matriculados en todos los cursos escolares (Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato) a lo largo de cinco años escolares (desde el curso académico de 2015-16 hasta 2019-20), así como el número de alumnado identificado ALCAIN en esos cursos por año académico (Tabla 1). El análisis de la Tabla 1 permite comprobar que el número de estudiantes identificados como ALCAIN es muy inferior al número general de alumnado matriculado (situándose por debajo del 1% en todos los totales de los años escolares considerados).

Tabla 1. *Número de alumnos/as matriculados en la Comunidad de Canarias y número de alumnado ALCAIN a lo largo de 5 años escolares*

Curso	Alumnado*	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	Totales
Ed. Primaria	General	92390	91222	89597	83388	85609	442206
	ALCAIN	860	913	860	815	743	4191
ESO	General	66134	65592	66924	67424	67779	333853
	ALCAIN	517	558	600	672	699	3046

Curso	Alumnado*	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	Totales
Bachillerato	General	25777	26084	25698	25577	25906	129042
	ALCAIN	140	176	115	224	280	935
Totales	General	184301	182898	182219	176389	179294	905101
	ALCAIN	1517	1647	1575	1711	1722	8172

*La información para el alumnado general se recogió en el pagina web del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) y para el alumnado ALCAIN ha sido prestada por la DGOIC.

Fuente: Elaborado por los autores y adaptada de Dorta et al. (2021).

Estudiantes identificados como ALCAIN diferenciado por sexo

La diferenciación del alumnado ALCAIN según el sexo esta presente en los datos. Claramente, se identifica menos a las niñas que a los que los niños a lo largo de los años escolares analizados (Tabla 2).

Tabla 2. Número de alumnas y alumnos ALCAIN a lo largo de 5 años escolares

Curso	Sexo	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	Totales
Ed. Primaria	Niñas	358	359	327	306	285	1635
	Niños	502	554	533	509	458	2556
ESO	Niñas	194	214	238	272	265	1183
	Niños	323	344	362	400	434	1863
Bachillerato	Niñas	46	52	57	82	111	348
	Niños	94	124	123	142	169	652
Totales	Niñas	598	625	622	660	661	3166
	Niños	919	1022	1018	1051	1061	5071

Fuente: Elaborado por los autores.

Rendimiento académico del alumnado ALCAIN

Se presentan los datos para todos los cursos escolares (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato). Es importante señalar que en el sistema educativo español las calificaciones abarcan un rango de 0 a 10. No obstante, en esta

base de datos facilitada por el GDOIC, el cero corresponde también a ausencia de evaluación, la categoría de «No presentado».

Educación primaria

En la Tabla 3 se presentan las calificaciones del primero de educación primaria a lo largo de 4 años escolares, pudiéndose destacar dos aspectos relevantes: por un lado, las calificaciones medias que se muestran son muy altas para los estudiantes, en todas las materias (excepto en el año 2015-16 donde las calificaciones son más bajas). En segundo lugar, es de señalar el bajo número de estudiantes identificados en este curso a lo largo de todo el periodo analizado (5 estudiantes).

Tabla 3. *Calificaciones de primero de educación primaria en los años escolares analizados*

Asignatura	2015-16 (n=1)		2016-17 (n=1)		2017-18 (n=1)		2018-19 (n=2)	
	M	Rango	M	Rango	M	Rango	M	Rango
Lengua	6	6-6	10	10-10	10	10-10	10	10-10
Matemáticas	6	6-6	10	10-10	10	10-10	9	9-9
C. Naturales	7	7-7	10	10-10	10	10-10	9.50	9-10
C. Sociales	6	6-6	10	10-10	10	10-10	9.50	9-10
Inglés	7	7-7	10	10-10	10	10-10	10	10-10
Ed. Física	6	6-6	10	10-10	10	10-10	9.50	9-10

Nota: Para el curso académico 2019-20 no fueron facilitadas las calificaciones.

Fuente: Elaborado por los autores.

En segundo curso, de nuevo el número de estudiantes ALCAIN es muy escaso, presentando también altas calificaciones (Tabla 4).

Tabla 4. *Calificaciones de segundo de educación primaria en los años escolares analizados*

Asignatura	2015-16 (n=4)		2016-17 (n=5)		2017-18 (n=5)		2018-19 (n=4)		2019-20 (n=4)	
	M	Rango								
Lengua	9.50	9-10	9.40	9-10	8.8	7-10	8.75	8-10	10	10-10
Matemáticas	10	10-10	9.20	7-10	9	7-10	9	8-10	10	10-10
C. Naturales	9.50	9-10	9.20	9-10	9.20	8-10	9.50	8-10	10	10-10
C. Sociales	9.75	9-10	9.20	8-10	9.20	8-10	8.75	8-10	10	10-10
Inglés	10	10-10	9.00	7-10	8.80	6-10	9	8-10	9.75	9-10
Ed. Física	9.50	9-10	8.20	6-10	8.40	7-10	9	8-10	9.25	8-10

Fuente: Elaborado por los autores.

En tercero de primaria el rendimiento medio se sitúa en una calificación de 9, si bien se puede observar que en Educación Física (EF) la nota media, aun siendo elevada, es ligeramente inferior a las puntuaciones medias de las demás asignaturas (Tabla 5). También se registra un aumento del número de alumnos ALCAIN en comparación a los dos primeros años de primaria.

Tabla 5. *Calificaciones de tercero de educación primaria en los años escolares*

Asignatura	2015-16 (n=182)		2016-17 (n=167)		2017-18 (n=151)		2018-19 (n=138)		2019-20 (n=124)	
	M	Rango								
Lengua	9.12	6-10	9.11	5-10	9.13	4-10	9.14	5-10	9.44	6-10
Matemáticas	9.16	6-10	9.21	5-10	9.17	5-10	9.19	2-10	9.54	6-10
C. Naturales	9.08	6-10	9.13	5-10	9.12	5-10	9.18	5-10	9.42	7-10
C. Sociales	9.08	5-10	9.10	5-10	9.03	5-10	9.11	2-10	9.41	7-10
Inglés	9.22	6-10	9.17	5-10	9.07	4-10	9.24	3-10	9.48	5-10
Ed. Física	8.68	5-10	8.60	5-10	8.72	6-10	8.67	6-10	8.88	6-10

Fuente: Elaborado por los autores.

Con respecto a cuarto de educación primaria (Tabla 6), aunque las calificaciones medias siguen siendo altas y se observa la misma tendencia ya referida, de calificaciones inferiores en Educación Física, se puede apreciar el descenso en la nota mínima en algunas asignaturas (por ejemplo, 0, 1, 2, 3 y 4). A la vista de estos datos, se realizó un análisis más específico y se encontró, por ejemplo, que un alumno tenía una calificación de 1 en todas las asignaturas en el año 2015, siendo así responsable de este valor mínimo.

Tabla 6. *Calificaciones de cuarto de educación primaria en los años escolares*

Asignatura	2015-16 (n=271)		2016-17 (n=237)		2017-18 (n=209)		2018-19 (n=208)		2019-20 (n=179)	
	M	Rango								
Lengua	9.06	1-10	9.04	6-10	9.11	5-10	9.15	6-10	9.29	4-10
Matemáticas	9.14	1-10	9.1	5-10	9.11	6-10	9.23	5-10	9.33	2-10
C. Naturales	9.06	1-10	9.01	0-10	9.14	5-10	9.13	5-10	9.22	5-10
C. Sociales	9.04	1-10	9.04	6-10	9.13	5-10	9.16	5-10	9.32	5-10
Inglés	9.13	1-10	9.14	5-10	9.13	5-10	9.17	4-10	9.34	5-10
Ed. Física	8.42	1-10	8.55	5-10	8.54	5-10	8.72	5-10	8.84	5-10

Fuente: Elaborado por los autores.

En quinto de EP (Tabla 7) y en sexto de EP (Tabla 8) se mantienen las asignaturas con calificaciones medias en torno a 9, mostrando Educación Física la misma tendencia señalada en los cursos inferiores.

Tabla 7. *Calificaciones de quinto de educación primaria en los años escolares*

Asignatura	2015-16 (n=231)		2016-17 (n=282)		2017-18 (n=254)		2018-19 (n=221)		2019-20 (n=222)	
	M	Rango								
Lengua	8.84	5-10	8.89	5-10	8.95	5-10	9.03	5-10	9.20	4-10
Matemáticas	8.76	3-10	8.99	5-10	9.06	4-10	9.09	5-10	9.30	5-10
C. Naturales	8.86	5-10	8.89	5-10	9.09	5-10	9.02	5-10	9.14	5-10
C. Sociales	8.71	4-10	8.80	5-10	8.97	5-10	9.09	4-10	9.21	6-10
Inglés	8.86	5-10	8.94	5-10	9.02	5-10	9.18	5-10	9.15	3-10
Ed. Física	8.48	5-10	8.55	5-10	8.7	5-10	8.67	5-10	8.78	5-10

Fuente: Elaborado por los autores.

Tabla 8. *Calificaciones de sexto de educación primaria en los años escolares*

Asignatura	2015-16 (n=171)		2016-17 (n=221)		2017-18 (n=240)		2018-19 (n=241)		2019-20 (n=214)	
	M	Rango								
Lengua	8.87	4-10	9.00	5-10	8.99	3-10	9.02	5-10	9.20	6-10
Matemáticas	8.88	5-10	9.08	4-10	9.12	5-10	9.15	5-10	9.34	5-10
C. Naturales	8.90	5-10	9.03	5-10	8.99	5-10	9.13	5-10	9.26	6-10
C. Sociales	8.83	4-10	8.95	5-10	8.90	3-10	9.07	5-10	9.18	4-10
Inglés	9.06	5-10	8.99	5-10	9.05	5-10	9.10	5-10	9.29	4-10
Ed. Física	8.67	4-10	8.75	5-10	8.75	5-10	8.89	5-10	8.83	5-10

Fuente: Elaborado por los autores.

Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

En el primero de ESO las calificaciones medias siguen situándose entre 8 y 9, reduciéndose la diferencia con Educación Física, si bien cabe destacar que las puntuaciones son ligeramente inferiores a las de primaria (Tabla 9). Cabe destacar en el año 2016-17 que las calificaciones de 1 y 2 se corresponden al caso de un solo alumno, así como en el año 2018-19 la calificación de 1 corresponde a un alumno.

Tabla 9. Calificaciones de primero de ESO en los años escolares

Asignatura	2015-16 (n=184)		2016-17 (n=88)		2017-18 (n=183)		2018-19 (n=204)		2019-20 (n=187)	
	M	Rango	M	Rango	M	Rango	M	Rango	M	Rango
Lengua	8.71	5-10	8.36	1-10	8.47	3-10	8.46	3-10	8.94	5-10
Matemáticas	8.93	3-10	8.41	2-10	8.57	4-10	8.48	4-10	9.06	3-10
C. Naturales	8.74	5-10	8.46	2-10	8.51	3-10	8.49	3-10	9.01	4-10
C. Sociales	8.79	4-10	8.39	2-10	8.39	3-10	8.59	3-10	8.95	5-10
Inglés	8.90	5-10	8.69	3-10	8.55	4-10	8.74	1-10	9.15	5-10
Ciencias*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tecnología	8.65	4-10	8.47	2-10	8.39	4-10	8.36	4-10	8.94	3-10
Ed. Física	8.57	5-10	8.34	3-10	8.44	5-10	8.37	5-10	8.77	5-10

*La asignatura de ciencias no se imparte en primero de ESO.

Fuente: Elaborado por los autores.

Con respecto a segundo (Tabla 10), tercero (Tabla 11) y cuarto de ESO (Tabla 12) la media de las calificaciones sigue siendo alta, pero más próxima a 8. Es de destacar que los resultados de la asignatura de Educación Física se igualan a las de las otras asignaturas. En la Tabla 10, los valores de 0 y 2, en el 2015-16, corresponden a un estudiante, y en 2016-17, los valores entre 0 y 1 a otro estudiante. En 2018-19 el valor mínimo de 1 corresponde a dos estudiantes, cuyas calificaciones en todas las asignaturas es de 1. En la misma línea, en las Tablas 11 y 12, los valores mínimos de 0, 1 y 2 corresponden nuevamente con casos aislados de estudiantes.

Tabla 10. Calificaciones de segundo de ESO en los años escolares

Asignatura	2015-16 (n=144)		2016-17 (n=184)		2017-18 (n=138)		2018-19 (n=180)		2019-20 (n=206)	
	M	Rango								
Lengua	8.21	0-10	8.26	0-10	8.12	3-10	7.99	1-10	8.69	3-10
Matemáticas	8.04	1-10	8.40	1-10	8.15	3-10	8.06	1-10	8.64	3-10
C. Naturales	8.18	2-10	*	*	*	*	*	*	*	*
C. Sociales	8.35	0-10	8.35	0-10	8.41	2-10	8.21	1-10	8.79	3-10
Inglés	8.58	1-10	8.71	1-10	8.67	5-10	8.36	1-10	8.83	4-10
Ciencias	*	*	8.43	1-10	8.21	2-10	8.09	1-10	8.64	2-10
Tecnología	8.28	2-10	8.43	1-10	8.33	3-10	8.02	1-10	8.75	2-10
Ed. Física	8.33	3-10	8.54	1-10	8.23	5-10	8.20	1-10	8.68	3-10

*No fueron facilitados datos.

Fuente: Elaborado por los autores.

Tabla 11. *Calificaciones de tercero de ESO en los años escolares*

Asignatura	2015-16 (n=95)		2016-17 (n=140)		2017-18 (n=154)		2018-19 (n=136)		2019-20 (n=177)	
	M	Rango	M	Rango	M	Rango	M	Rango	M	Rango
Lengua	7.87	2-10	7.76	1-10	8.05	0-10	7.91	1-10	8.15	0-10
Matemáticas	7.76	1-10	7.94	0-10	7.82	0-10	7.93	3-10	8.12	1-10
C. Naturales	7.98	1-10	7.94	3-10	8.21	1-10	8.04	2-10	8.31	1-10
C. Sociales	8.35	3-10	8.04	3-10	8.34	0-10	8.09	0-10	8.41	0-10
Inglés	8.19	1-10	8.43	1-10	8.59	0-10	8.38	3-10	8.66	3-10
Ciencias	7.67	1-10	7.79	2-10	7.92	0-10	7.88	1-10	8.18	2-10
Tecnología	8.60	4-10	8.33	3-10	8.23	0-10	8.63	5-10	8.97	6-10
Ed. Física	8.33	3-10	8.26	3-10	8.40	0-10	8.18	1-10	8.50	0-10

Fuente: Elaborado por los autores.

Tabla 12. *Calificaciones de cuarto de ESO en los años escolares*

Asignatura	2015-16 (n=94)		2016-17 (n=86)		2017-18 (n=125)		2018-19 (n=151)		2019-20 (n=129)	
	M	Rango	M	Rango	M	Rango	M	Rango	M	Rango
Lengua	7.49	0-10	8.01	1-10	7.86	0-10	8.01	0-10	8.30	3-10
Matemáticas	7.14	0-10	7.51	2-10	7.65	0-10	7.63	0-10	8.22	0-10
C. Naturales	8.50	6-10	8.27	2-10	8.10	1-10	8.26	2-10	8.58	5-10
C. Sociales	7.92	1-10	8.25	1-10	8.08	0-10	8.38	0-10	8.53	4-10
Inglés	8.31	0-10	8.47	4-10	8.55	0-10	8.78	1-10	8.72	3-10
Ciencias	7.48	0-10	8.05	3-10	7.93	1-10	8.04	1-10	8.47	2-10
Tecnología	8.28	1-10	8.54	5-10	8.42	1-10	8.58	1-10	8.90	5-10
Ed. Física	8.07	0-10	8.31	3-10	8.38	0-10	8.49	1-10	8.5	0-10

Fuente: Elaborado por los autores.

Bachillerato

En el primer curso de bachillerato la media de las calificaciones se sitúa ente 8 y 9, sin apreciarse diferencias entre Educación Física y las demás asignaturas. Una vez más, se hizo un análisis más específico para comprender algunos valores mínimos y se descubrió que en 2015-16, los valores 0, 1 y 2 corresponden a dos estudiantes; en 2016, el valor 1 corresponde a siete estudiantes; en 2017-18, los valores de 0, 1 y 2 corresponden a cuatro estudiantes; en 2018-19, el valor 0 corresponde a tres estudiantes; y en 2019-20, los valores de 1 y 2, corresponden a tres alumnos.

Tabla 13. *Calificaciones de primero de bachillerato en los años escolares*

Asignatura	2015-16 (n=84)		2016-17 (n=107)		2017-18 (n=94)		2018-19 (n=153)		2019-20 (n=155)	
	M	Rango	M	Rango	M	Rango	M	Rango	M	Rango
Lengua	8.19	1-10	7.76	1-10	8.00	1-10	8.16	0-10	8.35	1-10
Matemáticas	7.75	0-10	7.03	1-10	7.60	1-10	7.75	0-10	8.05	2-10
C. Naturales	8.00	1-10	8.39	3-10	8.49	2-10	8.65	4-10	9.09	3-10
C. Sociales	7.87	4-10	8.52	4-10	7.45	1-10	7.96	0-10	7.90	3-10
Inglés	8.65	1-10	8.29	1-10	8.57	1-10	8.57	0-10	8.85	2-10
Ciencias	8.08	2-10	7.70	1-10	7.90	1-10	8.11	0-10	8.55	2-10
Tecnología	9.16	1-10	8.72	1-10	8.86	0-10	8.92	0-10	9.04	5-10
Ed. Física	8.96	1-10	8.52	1-10	8.59	0-10	8.69	0-10	9.11	4-10

Fuente: Elaborado por los autores.

En segundo de bachillerato, el último año de escolaridad preuniversitaria, la media de las calificaciones sigue entre 8 y 9 (Tabla 14). Nuevamente, un análisis más detallado permite detectar que los valores mínimos corresponden a casos aislados: En 2015-16, los valores de 0, 1 y 2 aparecen en tres alumnos; en 2016-17, los valores 0 y 1 corresponden a cinco estudiantes; en 2017, los valores de 0 y 2 corresponden a tres estudiantes; en 2018-19, los valores de 0, 1 y 2 aparecen en cinco estudiantes; y en 2019-20, los valores de 0 y 1 corresponden a cinco alumnos.

Tabla 14. *Calificaciones de segundo de bachillerato en los años escolares*

Asignatura	2015-16 (n=56)		2016-17 (n=69)		2017-18 (n=86)		2018-19 (n=71)		2019-20 (n=125)	
	M	Rango	M	Rango	M	Rango	M	Rango	M	Rango
Lengua	8.45	0-10	7.97	0-10	8.15	2-10	7.80	0-10	8.49	0-10
Matemáticas	8.24	0-10	7.83	0-10	7.84	0-10	8.04	1-10	8.30	0-10
C. Naturales	9.03	1-10	8.69	4-10	8.68	2-10	8.26	2-10	9.12	0-10
C. Sociales	8.18	1-10	7.83	0-10	8.34	3-10	7.86	1-10	8.41	0-10
Inglés	9.15	7-10	8.68	0-10	8.71	4-10	8.40	0-10	9.12	4-10
Ciencias	8.72	2-10	7.92	0-10	8.34	0-10	8.00	0-10	8.25	0-10
Tecnología	9.79	8-10	8.93	1-10	9.59	7-10	8.79	1-10	9.30	1-10
Ed. Física	8.50	5-10	9.15	4-10	9.74	7-10	9.52	8-10	9.33	6-10

Fuente: Elaborado por los autores.

Discusión

Los datos recogidos permitieron cumplir con los objetivos definidos para este trabajo, esto es, se ha podido presentar una visión general de la identificación del alumnado ALCAIN y sus resultados académicos. En lo que respecta a la identificación, se observa que en la CAC ocurre lo mismo que en otros estudios realizados en España (García-Perales, 2017; Hernández-Torrano & Sanchez, 2014), es decir, solo se identifica un pequeño porcentaje de estudiantes ALCAIN (en el presente trabajo menos del 1%, cuando se toman en cuenta los totales de los cursos escolares analizados). Es importante señalar que al consultar los datos nacionales del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021), para el curso 2019/20 para el alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General ($n=8286603$) y el alumnado ALCAIN ($n=39173$), el porcentaje de identificación sigue siendo muy bajo (0,47%), bastante por debajo que en la CAC (ver Tabla 1), cuyos valores para ese curso del alumnado ALCAIN está en torno al 1% (concretamente 0,96%). Sin embargo, se debe aclarar que en este trabajo solo se tomó el alumnado de centros públicos del alumnado matriculado en la CAC, lo que puede favorecer este porcentaje, pues los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) referidos incluyen centros públicos y privados nacionales.

Este hecho merece especial atención, ya que, según Hernández-Torrano y Sanchez (2014), se esperarían valores superiores correspondientes a un porcentaje del orden del 2.2% (si se basa en el CI), del 5 al 7% (si se basa en la definición de Marland), del 10% (si se sigue el modelo de Gagné) o incluso del 15 al 20% (fundamentándose en el modelo de Renzulli). De hecho, el estudio de Jiménez et al. (2004) muestra que en una muestra aleatoria el porcentaje de alumnos ALCAIN identificados puede ser mayor (8.01% para alumnado con excepcionalidad intelectual), variando los porcentajes según los criterios de evaluación adoptados (2.04% con sobredotación intelectual, 1.21% talento simple, 1.89% con talento complejo, y un 2.89% con talento mixto). También el número de alumnado ALCAIN cambia a lo largo de los años escolares. Se evidencia que en los primeros dos años el número de alumnado identificado es muy bajo, lo que puede deberse al tiempo de desarrollo del proceso del protocolo de identificación y de atención a la diversidad e inclusión en la escuela (Decreto 25/2018, de 26 de febrero). O también al tiempo necesario para la detección en el caso del profesorado que, como revela la literatura, detectará mejor y responderá de forma más adecuada al alumnado ALCAIN si ha tenido formación previa en el tema (García Barrera et al., 2021; Pérez Díez & Jiménez Fernández, 2018).

Otro aspecto que merece tener en consideración es la enorme diferencia en la identificación de niños y niñas, pues en este estudio, como en el estudio de García-Perales (2017) se identifica menos a las segundas. La inferior identificación de niñas con altas

capacidades se informa en la literatura y por ello surgen trabajos que exploran formas alternativas de evaluación para reducir esta diferencia (por ejemplo, Dori et al., 2018), pero también trabajos que analizan la diferenciación de género que pueda existir en otros aspectos de la vida académica, de desarrollo y en la participación en programas de intervención (Antunes, 2019).

En cuanto al rendimiento escolar, se constata que las calificaciones son muy altas, incluso en Educación Física, lo que cuestiona lo que aparece en la literatura respecto al posible bajo rendimiento del alumnado de altas capacidades (por ejemplo, Tourón & Pfeiffer, 2015). Esto puede estar señalando un sesgo importante: que se detecta al alumnado de alto rendimiento, dejando de lado a estudiantes de altas capacidades con rendimiento inferior. A pesar de eso, se observa una ligera reducción en el rendimiento en cursos superiores. Es posible también que el no haber tenido el nivel de exigencia que sería adecuado para fomentar una educación que responda a sus necesidades, no hayan desarrollado los hábitos de estudio precisos para abordar con éxito los mayores retos académicos que se suceden conforme se avanza en la escolarización (Borges & Hernández-Jorge, 2006).

De este estudio se plantea la necesidad de mirar la educación del alumnado ALCAIN, en este caso en la CAC, como una cuestión de derechos humanos y de educación inclusiva (Ninkov, 2020; Sanches & Teodoro, 2006). Para esta autora, la educación inclusiva permite el desarrollo y empoderamiento de los niños superdotados, de acuerdo con sus capacidades, talentos y necesidades específicas, y les permite desarrollarse y, al mismo tiempo, desarrollar a sus compañeros. En la misma línea de pensamiento, Silva (2011, p.131) nos recuerda que:

A educação inclusiva implica novas práticas docentes. Implica também que a escola, no seu conjunto, perspetive a inclusão não apenas como um direito, mas também como um benefício, porque contribui para que todos “cresçam”, de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente com a diferença que caracteriza cada um de nós.

Efectivamente, es necesario revisar prácticas y fomentar la formación de docentes en el área de altas capacidades (García Barrera et al., 2021; Pérez Díez & Jiménez Fernández, 2018) y fomentar su desarrollo integral (Borges et al., 2018) para que así se pueden garantizar mejor los derechos de los estudiantes ALCAIN y el cumplimiento de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), así como formar personas con las competencias necesarias en el siglo XXI (Ananiadou & Claro, 2009) que, además de permitir la realización personal, también promuevan una contribución significativa a la sociedad.

Conclusiones

Los datos presentados en el estudio muestran el reto de la presencia de este alumnado en los centros educativos, una presencia que hasta ahora ha sido muy silenciosa y que es necesario escuchar. El alumnado ALCAIN existe y hay que garantizar su educación y atención a sus características específicas. Así, importa tomar en consideración su identificación, revisar el sesgo de género en la identificación y apoyar el desarrollo de su rendimiento académico, ya que apenas se ha cuidado en esta respuesta educativa su realización personal.

A pesar de las contribuciones del estudio, se pueden mencionar algunas limitaciones. Al tratarse de un estudio censal no se pudo acceder a los datos específicos del alumnado ni tampoco se pudo contrastar los datos con alumnado y profesorado. En la misma línea no se pudo conocer las justificativas de algunas situaciones específicas. Por ello, parece importante continuar este trabajo, incorporando también las medidas educativas que han llevado a cabo con el estudiantado identificado, además de analizar más pormenorizadamente si el adoptar programas específicos contribuye a un afianzamiento de su rendimiento y, lo que es importante, a su bienestar personal. Así, convendría completar estos datos censales con entrevistas a alumnado, profesorado y progenitores, para ahondar en las cuestiones mencionadas.

Además, creemos que este trabajo presenta una parte importante de la realidad del alumnado ALCAIN en la Comunidad Autónoma de Canarias que, además de ser una RUP, y presentando una realidad similar a la de la península española y de otros países, beneficiaría de forma considerable a la comunidad escolar y social la mejora significativa de la atención a esta población estudiantil, además un reto que no debe olvidarse.

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.

Este trabajo fue financiado por Fondos Nacionales a través de FCT – Fundación para la Ciencia y Tecnología en el ámbito del proyecto CIEC (Centro de Investigación en Estudios del Niño de la Universidad de Minho) con la referencia UIDB/00317/2020.

Referencias

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, *OECD Education Working Papers, No. 41*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Antunes, A. P. (2019). Sobredotação no feminino, um oxímoro ultrapassado? Incursão pelo estado da arte. *Psicologia em Estudo*, 24, e41665. doi: 10.1590/1807-0329 e41665

- Borges, A., y Hernández-Jorge, C. (2006). La superdotación intelectual: Algo más que un privilegio. *Acta Científica y Tecnológica*, 10, 28-33.
- Borges, A., Rodríguez-Naveiras, E., & Rodríguez-Dorta, M. (2018). Ajuste personal y social del alumnado de altas capacidades: Evidencias empíricas y respuesta educativa. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, C. Costa-Lobo, A. Rocha & E. Vázquez-Justo (Eds.), *Educação de Superdotados e talentosos. Emoção e Criatividade* (pp.43-60). Juruá Editora Psicologia.
- Castelló, A. & Battle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Revista de Altas Capacidades Faisca*, 6, 26-66.
- Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias, Boletín Oficial de Canarias, n.º 46, 06 de 6 de marzo de 2018, 7805-7820. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2018/046/001.html>
- Díez, L. P., & Fernández, C. J. (2018). Influencia de la organización escolar en la educación de los alumnos de altas capacidades. *Enseñanza & Teaching*, 36(1), 151-178. <https://doi.org/10.14201/et2018361151178>
- Dori, Y. J., Zohar, A., Fischer-Shachor, D., Kohan-Mass, J., & Carmi, M. (2018). Gender-fair assessment of young gifted students' scientific thinking skills. *International Journal of Science Education*, 40(6), 595-620. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1431419>
- 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.
- Dorta, M. J., Antunes, A. P., González-Luis, M. L. C., & Borges-Rosal, A. (2021). Alumnado con altas capacidades intelectuales en la Comunidad Canaria: Su identificación en los cursos académicos de 2015-2016 a 2019-2021. *Talincrea*, 8(15) 17-32. http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/08_15/01_numero.pdf
- García Barrera, A., Monge López, C., & 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). <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>
- 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>
- Hernández-Torrano, D., & Sánchez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261>
- Jiménez, J. E., Artilés, C., Ramírez, G., & Alvarez, J. (2004). Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias, Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 27(4), 469-483. <http://dx.doi.org/10.1174/0210370042396986>

- 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>
- Ninkov, I. (2020). Education policies for gifted children within a human rights paradigm: A comparative analysis. *J. Hum. Rights Soc. Work* 5, 280–289. <https://doi.org/10.1007/s41134-020-00133-1>
- Pérez Díez, L., & Jiménez Fernández, C. (2018). Influencia de la organización escolar en la educación de los alumnos de altas capacidades. *Enseñanza & Amp; Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 36(1), 151–178. <https://doi.org/10.14201/et2018361151178>
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação* 8, 63-83 <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>
- Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva: Um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845>
- Tourón, J., & Freeman, J. (2017). Gifted education in Europe: Implications for policymakers and educators. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA Handbook on giftedness and talent* (pp. 54-70). Washington: American Psychological Association. <https://www.joanfreeman.com/pdf/Gifted-Education-in-Europe.pdf>
- Tourón, J., & Pfeiffer, S. (2015). Alta capacidad y desarrollo del talento: Aspectos críticos. *Revista de Educación*, 368, 9-11.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa?2=null&queryId=386c6647-4bd1-44bf-aaf3-f989d2de1607

Ana Pereira Antunes

Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Madeira
Centro de Investigación en Estudios del Niño (CIEC), Universidad de Minho
Email: aantunes@uma.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3336-7867>

María J. Dorta

MU Estudios Pedagógicos Avanzados
Universidad de La Laguna
Email: mjdorta@ull.edu.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5380-1392>

África Borges

Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología, Facultad de Psicología y Logopedia, Universidad de La Laguna
Email: aborges@ull.edu.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8267-4401>

Correspondencia

María José Dorta
Oficina de Relaciones Internacionales,
Universidad de La Laguna
Calle Viana, 50, San Cristóbal de La Laguna
38204 Santa Cruz de Tenerife

Data de submissão: Dezembro 2021

Data de avaliação: Fevereiro 2022

Data de publicação: Maio 2022