

**REALIDAD DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES  
EN LAS AULAS DE CANARIAS**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO**

**GRADO EN MAESTRO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**ALUMNA: MARTA SANDHOLZER MARTÍN**

**CORREO: [alu0101156538@ull.edu.es](mailto:alu0101156538@ull.edu.es)**

**TUTOR: EDUARDO MARTÍN CABRERA**

**CORREO: [edmartin@ull.edu.es](mailto:edmartin@ull.edu.es)**

**CONVOCATORIA: JULIO, 2021**

## Resumen

La Educación tiene un rol muy importante en la vida de las personas. Las escuelas son un punto de encuentro donde todos/as crecemos y aprendemos a convivir en sociedad. Por ello, el sistema educativo debe ofrecer la igualdad de oportunidades y apoyar el pleno y libre desarrollo de las personas, atendiendo en todo momento a sus necesidades, intereses y deseos. En Canarias, el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN) forma parte del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), por lo que el Gobierno de Canarias (s.f.) ofrece planes de actuación y enriquecimiento curricular a estos/as estudiantes.

No obstante, existen estudios que cuestionan la idoneidad del proceso de identificación del alumnado con ALCAIN y la adecuación de las medidas de adaptación y atención del mismo en el centro educativo. Teniendo como referencia esta inquietud, el fin de este proyecto es analizar la realidad canaria, es decir, comprobar si existen dificultades significativas a la hora de identificar al alumnado con ALCAIN y si las medidas educativas de adaptación son las adecuadas para su integración en los colegios de las islas. Para ello, han colaborado dos entidades muy cercanas al mismo: los y las docentes de Primaria y las familias con hijos/as con ALCAIN.

Para investigar esta realidad en la escuela canaria, se ha diseñado una investigación con metodología mixta, tanto cuantitativa como cualitativa. El eje conductor de esta investigación se ha realizado a través de dos cuestionarios ad hoc pasados a las familias con niños/as con ALCAIN y a profesores/as de colegios en Canarias (privados, concertados y públicos). Para el análisis de los resultados de estos cuestionarios, se ha utilizado la estadística descriptiva e inferencial además del análisis de datos cualitativos apoyados en los softwares “SoftwareRStudio” y “Alceste”.

Las conclusiones derivadas de este estudio, una vez analizados los resultados, han sido las siguientes: el profesorado no tiene una formación adecuada en relación al alumnado con ALCAIN, por lo que gran parte de este alumnado queda sin identificar y sus necesidades cognitivas, sociales y emocionales quedan sin cubrir, impidiendo así el pleno desarrollo personal que debería facilitar todo sistema educativo.

## Abstract

Education has become a very important role in people's lives. Schools are a meeting place where everybody learns how to grow and live in society. This is why the Education System must offer equal opportunities and support the full and free development of people, taking into account their needs, interests and desires. In the Canary Islands, school children with High Intellectual Abilities are considered pupils with Specific Educational Support Needs (SEN). This is why the Canary Government offers curricular enrichment plans for them.

However, there are some studies that question the suitability of the identification process of students with High Intellectual Abilities and the adequacy of the measures taken for the adaptation and care of these children at school. Taking into account the concerns raised by these studies, the aim of this project is to analyse the reality in the Canary Islands, that is, to check whether there are significant difficulties in identifying pupils with High Intellectual Abilities and whether the educational measures are appropriate for their integration in schools on the islands. For this purpose, two entities that are very close to children with High Intellectual Abilities have collaborated: primary school teachers and families with children with High Intellectual Abilities.

In order to investigate this reality in the schools of the Canary Islands, a mixed methodology research (quantitative and qualitative methodology) has been designed. The main focus of this research has been carried out through two ad hoc questionnaires answered by families with children with High Intellectual Abilities and school teachers in the Canary Islands (private and public schools). For the analysis of the results of these questionnaires, the descriptive analysis, the inferential analysis and the analysis of qualitative data supported by "SoftwareRStudio" and the software "Alceste" were used.

The conclusions drawn from this study, after analysing the results, are summarised as follows: teachers do not have an adequate training in relation to pupils with High Intellectual Abilities, which means that a large part of these pupils remain unidentified and their cognitive, social and emotional needs are left unfulfilled. This prevents the full personal development that should be provided by any educational system.

## **Palabras clave**

Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN), estudiante, identificación, medidas educativas, dificultades, integración.

## **Keywords**

High Intellectual Abilities, pupils, identification, education measures, difficulties, integration.

## **Índice**

<b>Introducción .....</b>	<b>6</b>
<b>Marco teórico .....</b>	<b>7</b>
<b>Evolución del concepto de la Inteligencia y su relación con las Altas Capacidades Intelectuales en el aula.....</b>	<b>8</b>
<b>Marco legislativo sobre la Educación del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales en Canarias .....</b>	<b>8</b>
<b>Conceptos clave acerca del alumnado de Altas Capacidades Intelectuales en Canarias.....</b>	<b>10</b>
<b>Identificación del alumnado de Altas Capacidades Intelectuales en el Sistema Educativo Canario. ....</b>	<b>11</b>
<b>Respuestas que le da el Sistema Educativo Canario al alumnado con ALCAIN</b>	<b>12</b>
<b>Justificación de la necesidad de realizar esta investigación.....</b>	<b>13</b>
<b>Objetivos de investigación.....</b>	<b>15</b>
<b>Método .....</b>	<b>15</b>
<b>Participantes.....</b>	<b>15</b>
<b>Técnicas e instrumentos .....</b>	<b>16</b>
<b>Procedimiento.....</b>	<b>17</b>
<b>Diseño de la investigación.....</b>	<b>17</b>
<b>Resultados.....</b>	<b>18</b>
<b>Discusión y conclusiones .....</b>	<b>22</b>
<b>Identificación del alumnado con ALCAIN .....</b>	<b>22</b>
<b>Medidas educativas para la integración del alumnado con ALCAIN en el aula</b>	<b>26</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>28</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>31</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>34</b>

## Introducción

La Educación tiene un papel muy importante en la vida de todas las personas. Tanto la etimología del concepto como las diferentes teorías educativas reflejan aspectos imprescindibles para poder vivir en sociedad, integrarse en ella y confrontar múltiples situaciones que surgen de una sociedad en constante cambio.

Atendiendo a la etimología del concepto, podemos interpretar la Educación desde dos perspectivas diferentes. Por un lado, el término *educare* hace referencia a la “conducción externa”, es decir, al rol docente que se encarga de “nutrir, criar y alimentar” al educando (Rodríguez,s.f.). Por otro lado, el término *educere* hace referencia al “autoguiaje, crecimiento personal y autoeducación”, destacando así el rol del educando (Rodríguez,s.f.).

Desde el siglo XIX hasta la actualidad, todas las teorías educativas (como por ejemplo la teoría naturalista de Rousseau, la teoría idealista de Pestalozzi, la teoría positivista de Herbart, la teoría sociológica de Dewey y Freinet, la teoría individualista de Montessori y Decroly, la teoría personalista de Mounier y García Hoz y las teorías antiautoritarias de Neill) coinciden en la importancia de la persona y su entorno en la educación, aunque lleguen a esta conclusión desde diferentes puntos de vista: el libre y pleno desarrollo del ser humano, la individualidad, creatividad, convivencia, protección, singularidad... del alumnado, adaptándose en todo momento a sus necesidades, intereses y deseos del mismo (Rodríguez,s.f.).

Por lo tanto, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser ayudan al individuo a desarrollarse como persona e integrarse en la sociedad, comprendiendo así el mundo que le rodea.

Hasta ahora se ha destacado en el desarrollo educativo, por un lado, al individuo, y por otro, a la sociedad en la que se desenvuelve. Atendiendo al individuo cabe destacar que cada uno/a es diferente y tiene necesidades diversas y específicas. Por otro lado, atendiendo a la sociedad, cabe destacar que todas las personas estamos inmersas en una sociedad de la que formamos parte, y por ello, tenemos que aprender a adaptarnos y a convivir en ella, al igual que la sociedad también tiene que aceptar y adaptarse a la diversidad de personas que forman parte de ésta.

De esta forma, al ser la escuela un punto de encuentro donde todas las personas pasamos parte de nuestras vidas (aproximadamente 10 años), el sistema educativo debe atender a

todas las personas que forman parte de éste y ofrecerles el libre y pleno desarrollo de la personalidad y la igualdad de oportunidades, además de valorar las necesidades, intereses y deseos de todo el alumnado.

Actualmente, el Gobierno de Canarias (s.f.) ofrece apoyo educativo y personalización del proceso educativo a todo/a estudiante que se considere con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Entre estos/as alumnos/as podemos destacar a los y las estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN).

Personalmente, habiendo realizado prácticas en dos centros educativos y vivenciado la importancia de atender las necesidades individuales, de integración, desarrollo y motivación de todos/as los/las niños/as, la motivación principal de este proyecto es facilitar, como futura docente guía, el crecimiento personal de todos/as los/as estudiantes dentro del aula. La enseñanza no es homogénea y estancada, sino debe permitir el trabajo colaborativo y el desarrollo competencial individual. Asimismo, hasta no hace mucho, únicamente se atendía y ofrecía apoyo educativo al alumnado con algún déficit, trastorno y/o problema de aprendizaje, pasando desapercibido el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (Rabassa et al., 2017).

Por todos estos motivos educacionales, profesionales y personales, es por lo que a continuación, esta investigación intentará conocer la realidad del alumnado con ALCAIN en Canarias: si su profesorado está preparado para su identificación y si la adaptación, atención y apoyo cubren las necesidades cognitivas, sociales y emocionales del mismo dentro del centro educativo.

## **Marco teórico**

El derecho a recibir la educación que permita desarrollar la individualidad y nivel competencial en trabajo colaborativo dentro del entorno social de la clase, no siempre es respetado en cuanto al alumnado con ALCAIN se refiere, ya que sus necesidades y particularidades pueden no ser atendidas por diversos motivos. En primer lugar, por la dificultad de identificación (Manzano, 2003). En segundo lugar, por la adecuación de las medidas tomadas por el profesorado y el centro para la integración del mismo en el aula. El objetivo de esta investigación es constatar si el alumnado con ALCAIN en Canarias es identificado, atendido e integrado, para poder paliar el alto número de fracaso escolar dentro de este colectivo (Martín y González, 2000).

Así pues, a continuación, se analizará el concepto de las ALCAIN y su relación con la inteligencia, el marco legislativo sobre la Educación de estos/as estudiantes, la concreción de los conceptos clave que definen a este tipo de alumnado según el Gobierno de Canarias, el proceso de identificación del alumnado con ALCAIN en los colegios de las islas y, finalmente, la respuesta educativa que le da el sistema educativo canario a este tipo de alumnado.

### **Evolución del concepto de la Inteligencia y su relación con las Altas Capacidades Intelectuales en el aula.**

A lo largo de la historia se han realizado numerosas investigaciones acerca de la Inteligencia y su relación con el rendimiento académico. Desde la definición de la inteligencia de Piaget (1971) como “un conjunto de operaciones lógicas inherentes al ser humano que le permiten percibir, clasificar, comprender, establecer inferencias, etc” hasta la actualidad, se han desarrollado diversos modelos de la Inteligencia, las Altas Capacidades Intelectuales y su relación con el rendimiento académico (Robres y Lozano, 2020).

De esta forma, todos los modelos de la Inteligencia y de las Altas Capacidades Intelectuales como por ejemplo los modelos de capacitación y/o rendimiento académico, los modelos cognitivos y los modelos socioculturales apoyan la existencia del alumnado con ALCAIN en el aula, recalcando así la importancia de la identificación de estos/as estudiantes y exigiendo así la atención a la diversidad y personalización del proceso educativo, a pesar de que se aproximen desde diferentes perspectivas: potencialidades, tipos de inteligencia, contexto – sociocultural y económico, adaptación, rendimiento, creatividad, motivación, novedad, automatización, componencial, dinámica, rasgos, crecimiento personal, esfuerzo... y diferentes conceptos: capacidad, habilidad y talento (Robres y Lozano, 2020).

### **Marco legislativo sobre la Educación del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales**

Al tener el sistema educativo alumnado con ALCAIN que necesita atención específica, el gobierno central ha tomado medidas educativas reflejadas y sustentadas en el marco legislativo.

Por ello, a continuación, se analizarán las leyes educativas y su evolución acerca del alumnado con ALCAIN desde diferentes perspectivas: definición y atención a este tipo de alumnado.

De esta forma, atendiendo a un informe publicado en la página web de la Asociación Canaria que trabaja con el alumnado con ALCAIN conocida como PIPAC (2020), con la Ley General de Educación (LGE) en 1970, se reconocía al actual alumnado ALCAIN bajo el nombre de “superdotados/as”. Ya desde entonces, se consideraba que este tipo de alumnado tenía necesidades educativas especiales, y se proponía como medida educativa un programa de trabajo individualizado. Asimismo, con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, el término que hace referencia a este tipo de alumnado evoluciona y cambia por “sobredotación intelectual”, siguiéndose considerando al actual alumnado con ALCAIN con necesidades educativas especiales, y proponiendo medidas educativas como una respuesta educativa a sus necesidades y apoyo complementario. Más adelante, en el 2002 con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), el actual alumnado denominado estudiante con ALCAIN se empezó a llamar “alumnos/as superdotados/as intelectualmente”, y las medidas educativas se transformaron en una atención específica y una respuesta educativa a través de la identificación y la evaluación temprana de sus necesidades. Del mismo modo, 4 años más tarde, en el 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE) reconocía al actual alumnado ALCAIN bajo el nombre de “alumnos/as con altas capacidades” y defendía sus necesidades educativas específicas de apoyo a través de atención temprana y planes de actuación. Ya en esta misma ley, en el Artículo 76 se afirmaba que las Administraciones Educativas debían “adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades, adoptando a su vez planes de actuación adecuados a dichas necesidades”. No obstante, en el 2013 con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en el Artículo 58 se continuaba responsabilizando a las Administraciones educativas para “adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a sus necesidades, que permitieran al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades”. Actualmente, la Ley Celaá (LOMLOE) mantiene en su Artículo 76 las mismas medidas llevadas a cabo por la LOMCE en el 2013.

Por lo tanto, todas las leyes educativas mencionadas anteriormente reflejan la importancia y preocupación de la integración del alumnado con ALCAIN en el sistema

educativo. Para ello, es esencial identificarlos/as y tomar las medidas adecuadas para su adaptación en el centro, dándoles así una respuesta tanto desde el sistema educativo como desde los y las docentes.

Es importante destacar que, en España, se le ha cedido a cada Comunidad Autónoma la capacidad de legislación en cuanto a definición, detección, identificación y atención al alumnado con ALCAIN. Por ello, a continuación, se expondrá cómo el Gobierno de Canarias define, identifica y planifica los diferentes tipos de adaptación a cubrir.

### **Conceptos clave acerca del alumnado de Altas Capacidades Intelectuales en Canarias**

Actualmente, el Gobierno de Canarias ofrece en la página web de la Consejería de Educación, Universidades, Culturas y Deportes (s.f.) una amplia variedad de términos a la hora de hablar del alumnado con ALCAIN. Entre ellos, hace referencia a la sobredotación intelectual, superdotación intelectual, talento simple, talento académico, talento artístico, talento complejo o mixto y precocidad intelectual.

De esta forma, ser un/a estudiante con ALCAIN en Canarias significa tener NEAE por “manejar y relacionar de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destacar especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos” (Gobierno de Canarias, s.f.). No obstante, dentro del alumnado con ALCAIN, podemos encontrar estudiantes con sobredotación intelectual, superdotación intelectual, talento simple, talento académico, talento artístico, talento mixto o complejo y precocidad intelectual.

Por un lado, según el Gobierno de Canarias (s.f.), ser un/a estudiante con sobredotación intelectual significa que un/a alumno/a a partir de los 12 años de edad tiene “un nivel elevado (por encima del percentil 75) de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial”.

Por otro lado, ser un/a estudiante con superdotación intelectual significa que, además de cumplir con los requisitos mencionados anteriormente, también tiene que tener una alta creatividad (por encima del percentil 75) (Gobierno de Canarias, s.f.).

Asimismo, ser un/a estudiante con talento simple significa tener “una elevada aptitud o competencia en un ámbito específico, como el verbal, el matemático, la lógica o la creatividad, entre otros”. Todo ello, además de tener un percentil superior a 95 en “razonamiento matemático, razonamiento verbal, razonamiento lógico o creatividad, pudiéndose señalar otros talentos simples como el social, el musical o el deportivo” (Gobierno de Canarias, s.f.).

Del mismo modo, un/a estudiante con talento académico tiene la aptitud verbal, aptitud lógica y gestión de memoria mayor al percentil 85 (Gobierno de Canarias, s.f.).

También, un/a estudiante con talento artístico tiene un percentil mayor a 80 en la aptitud creativa, espacial y perceptiva (Gobierno de Canarias, s.f.).

Por lo tanto, ser un/a estudiante con talento complejo o mixto significa ser un/a alumno/a con distintos talentos simples o distintas combinaciones entre uno o varios talentos simples con una de las categorías mencionadas anteriormente (Gobierno de Canarias, s.f.).

Finalmente, la precocidad intelectual hace referencia al alumnado que, desde el inicio de su infancia, tiene “un nivel superior al final del desarrollo (12 – 13 años)” (Gobierno de Canarias, s.f.).

### **Identificación del alumnado de Altas Capacidades Intelectuales en el Sistema Educativo Canario**

Tras haber observado la importancia y preocupación por la integración del alumnado con ALCAIN en el aula, a continuación, se indagará en cuestiones relacionadas con cómo identificar a este tipo de alumnado.

Según el Gobierno de Canarias y concretamente el ámbito de atención a la diversidad y atención al alumnado con NEAE (s.f.), la identificación del alumnado con ALCAIN es primordial para poder darle una respuesta educativa a sus necesidades (académicas, emocionales y sociales). No obstante, dicha identificación supone la participación y colaboración de diferentes grupos: familias, centro escolar y Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos. El Gobierno de Canarias (s.f.) destaca el rol importante que tienen los padres y madres de estos/as estudiantes. Asegura que, a través de su observación, pueden aportar información relevante acerca de la conducta, gustos, intereses... de sus hijos/as, que pueden variar según el contexto (como son el social y el

escolar). Asimismo, también destaca el rol importante que tiene el centro escolar, ya que asegura que dicha información también puede ser aportada a partir de las observaciones que haga el equipo docente.

Del mismo modo, en la página web del Gobierno de Canarias (s.f.) se presentan algunas características para ayudar a la identificación del alumnado con ALCAIN desde edades muy tempranas. Entre estas características se destacan: un vocabulario amplio y prematuro además de precisión en los términos; observador/a; destreza para el deporte y equilibrio además de una buena coordinación en sus movimientos; interesado/a; tendencia a relacionarse con personas mayores; capacidad para adquirir y usar estrategias avanzadas en la resolución de problemas; fluidez, flexibilidad, abstracción y originalidad de pensamiento; curiosidad elevada; retención de información; control de la escritura y construcción; influencia en otros/as; imaginativos/as; manejar mucha información y contar sucesos muy detallados; comprensión y sensibilidad elevada por las necesidades de los y las demás; aprender a leer muy temprano; persistente y tenaz con temas de su interés; carismático/a; gran capacidad de atención; iniciativa; sensibilidad por temas complejos; disfrutar del aprendizaje y aprender mejor y más rápido; hacer tareas difíciles; hacer preguntas sugerentes...

Asimismo, el Gobierno de Canarias ofrece en su página web (s.f.) el procedimiento a seguir para la identificación del alumnado con ALCAIN. Para ello, recalca que el primer paso es la detección de la posibilidad de un/a alumno/a con Altas Capacidades Intelectuales por parte de la familia y/o equipo educativo. Seguidamente, el o la docente tutor/a, a través de la Dirección del centro, solicitaría la Evaluación Psicopedagógica al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). Finalmente, se realizaría una Evaluación Psicopedagógica por parte del EOEP. Si la evaluación confirma que el o la estudiante es de Altas Capacidades Intelectuales, se realizaría un Informe Psicopedagógico y el Dictamen de escolaridad.

### **Respuestas que le da el Sistema Educativo Canario al alumnado con ALCAIN**

A continuación, tras haber visualizado que para la integración del alumnado con ALCAIN en el aula es fundamental su identificación, seguidamente, se analizará la respuesta que da el Sistema Educativo Canario a este tipo de alumnado.

Atendiendo al Gobierno de Canarias y concretamente, a la página web de la Consejería de Educación, Universidades, Culturas y Deportes (s.f.), el alumnado con ALCAIN tiene necesidades educativas, sociales y emocionales.

Por un lado, para cubrir sus necesidades educativas, el Gobierno de Canarias (s.f.) ofrece una enseñanza adaptada con enfoque multidisciplinar; acceso a recursos complementarios; estímulos para desarrollarse, utilizar y potenciar sus habilidades y planificaciones de diversas actuaciones para mejorar su proceso educativo (como por ejemplo diversidad de actividades, dinámicas de trabajo, trabajo participativo...). Todo ello con el fin de que el alumnado con ALCAIN tome el control y participe activamente en su aprendizaje.

Asimismo, para cubrir con sus necesidades sociales, el Gobierno de Canarias (s.f.) demanda un contexto social enriquecido para que el alumnado pueda experimentar y potenciar su imaginación, creatividad e ideas, con el propósito de que todo ello se le valore. Además, también apoya la idea de que estos/as estudiantes reciban una orientación para aprender a manejar tanto las relaciones interpersonales como las sociales. Todo ello con el fin de desarrollarse en un clima social abierto, que atienda a todos sus intereses, de confianza, aceptación, respeto y comprensión.

Finalmente, el Gobierno de Canarias (s.f.) recalca la importancia de atender a sus necesidades emocionales a través del afecto y contacto tanto verbal como físico.

Cabe destacar que, el Gobierno de Canarias (s.f.) también hace hincapié en que cada estudiante es diferente, por lo que tiene necesidades educativas sociales y emocionales que varían en función de la persona, edad, contexto y momento. Sin embargo, también asegura que se trabajarán todas las necesidades que tenga el alumnado, ateniendo a sus intereses y deseos.

### **Justificación de la necesidad de realizar esta investigación**

Como se ha expresado anteriormente, las escuelas son un punto de encuentro donde todos/as crecemos y aprendemos a convivir en sociedad.

Ya en el Diario Oficial de la Unión Europea (2009) se dictan las pautas educativas que hacen referencia al sistema educativo y a los objetivos que se compromete a alcanzar: el pleno y libre desarrollo de la personalidad y la igualdad de oportunidades para todo el

alumnado (teniendo en cuenta tanto el ámbito cognitivo como el ámbito social y emocional) (Robres y Lozano, 2020).

Atendiendo a la pluralidad del alumnado canario, el Gobierno de Canarias ofrece en la página web de la Consejería de Educación, Universidades, Culturas y Deportes (s.f.) el procedimiento a seguir para la identificación del alumnado con ALCAIN, que es sobre el que se centra este estudio, y las medidas a tomar para su integración.

No obstante, atendiendo a un informe publicado en la página web de la Asociación Canaria que trabaja con el alumnado con ALCAIN conocida como PIPAC (2020), los y las especialistas consideran que entre el 2% y el 10% de los niños y niñas son de ALCAIN (Manzano, 2003). Sin embargo, si observamos los datos publicados por el Ministerio de Educación del curso 2018 – 2019 (estadísticas más actualizadas), tan solo se han registrado 35.494 estudiantes con ALCAIN. Como afirma la asociación PIPAC (2020), esta cantidad de estudiantes refleja un 0.432% del total de estudiantes matriculados/as en España, cifra muy alejada de lo que supondría un 2% y un 10% de alumnos/as (ya que oscilaría entre 164.353 y 821.766 estudiantes con ALCAIN).

Asimismo, atendiendo a otro estudio llevado a cabo por Martín y González en el año 2000, el 70% del alumnado con ALCAIN tiene un rendimiento escolar muy bajo, y, además, oscilan entre un 35% y un 50% los y las estudiantes ALCAIN que tienden al fracaso escolar (García y Flor, 2016).

Dichos datos resultan bastante llamativos, ya que significa que hay un número muy alto de estudiantes que no están siendo atendidos/as por el sistema educativo, que no se les están considerando sus necesidades, intereses y deseos, y que no se está consiguiendo alcanzar desde la Educación la igualdad de oportunidades y el pleno y libre desarrollo de la persona. De esta forma, habrá muchos/as estudiantes que tiendan al fracaso escolar, frustración y al posterior abandono de los estudios.

Teniendo en cuenta las preocupantes estadísticas, las cuales se manifiestan en frustraciones personales y necesidades no atendidas del alumnado, se realizará una investigación en la que se analice la realidad a la que se enfrenta el alumnado con ALCAIN en Canarias. Todo ello se hará a partir de dos vertientes distintas: el proceso de identificación y las medidas educativas tomadas por parte del sistema educativo y docentes para la integración de este alumnado. Para ello, se contará con la colaboración de las dos entidades que conforman el entorno en el que se desarrolla el o la niño/a:

docentes y familias con hijos/as con ALCAIN, ya que, como pudimos observar anteriormente, el Gobierno de Canarias (s.f.) recalca la importancia del rol docente y de las familias tanto en la identificación de estos/as estudiantes como en su integración en la escuela.

## **Objetivos de investigación**

El objetivo general de esta investigación es conocer la realidad a la que se enfrenta el alumnado con ALCAIN en las aulas en Canarias. Este objetivo general se apoyará en dos objetivos específicos. Por un lado, analizar si existen dificultades a la hora de identificar al alumnado con ALCAIN y, por otro lado, comprobar si las medidas educativas tomadas son las adecuadas para la integración del alumnado con ALCAIN en el aula.

## **Método**

Atendiendo a la metodología, a continuación, se presentan los y las participantes, la técnica e instrumentos, el procedimiento y el diseño llevados a cabo en la investigación.

### **Participantes**

En cuanto al procedimiento llevado a cabo en la investigación, el muestreo por el que se optó es no probabilístico de conveniencia (Otzen y Manterola, 2017). De esta forma, atendiendo a los y las participantes, se contó con la colaboración de docentes de Primaria y familias con hijos/as con ALCAIN. La participación de ambas entidades fue muy importante, ya que como hemos podido observar anteriormente en la página web del Gobierno de Canarias (s.f.), ambos grupos son los que tienen un contacto más estrecho con los y las estudiantes con ALCAIN además de tener un rol relevante en su identificación y adaptación e integración en el centro.

De esta forma, la muestra contó con un total de 63 docentes y con un total de 66 familiares que tienen hijos/as con ALCAIN.

Atendiendo a los y las docentes que participaron en la encuesta, un 80.95% de éstas eran mujeres, mientras que tan solo un 19.05% hombres. Asimismo, la mayoría oscilaba entre los 31 a 40 años (28.57%) y entre los 41 a 51 años (25.4%). El resto de participantes tenía de 51 a 60 años (22.22%), de 61 a 70 años (6.35%) e incluso, eran mayores de 70 (17.46%). Además, un 46.03% de docentes trabajaban en centros públicos, un 39.68% en concertados y un 14.29% en privados. También, la mayor parte

de docentes impartía clases en el Tercer Ciclo de Primaria (36.51%), seguido de docentes que impartían clases en el Primer Ciclo (34.92%) y Segundo Ciclo de Primaria (28.57%). Finalmente, la mayoría de docentes llevaba ejerciendo como docente de 1 a 5 años (26.98%). El resto oscilaba entre los 26 y 30 años (14.29%), los 6 y 10 años (7.94%), más de 30 años (12.7%), los 21 y 25 años (19.05%), los 11 y 15 años (7.94%) y 16 y 20 años (11.11%).

Por otro lado, atendiendo a los familiares con hijos/as con ALCAIN que participaron en la encuesta, un 80.3% eran mujeres y un 19.7% hombres. Asimismo, la mayoría oscilaba entre los 41 y 50 años (71.21%). El resto de participantes tenía entre 31 y 40 años (12.12%), 51 y 60 años (12.12%), menos de 20 años (3.03%) y entre 21 y 30 años (1.51%).

### **Técnicas e instrumentos**

Para la recopilación de datos, se emplearon dos cuestionarios “ad hoc” (Lacave et al., 2016) compuestos por ítems de elección (dos alternativas, escala de clasificación tipo Likert, listados y de elección múltiple). Uno de los cuestionarios estaba dirigido a docentes de Primaria (Ver **anexo 1**) y el otro cuestionario estaba dirigido a familiares que tuvieran hijos/as con ALCAIN (Ver **anexo 2**). En el cuestionario dirigido a docentes (con un total de 19 preguntas) podemos encontrar 11 preguntas con respuestas de dos alternativas, 2 preguntas con respuesta de escala de clasificación tipo Likert, 1 pregunta con respuestas de listados y 5 preguntas con respuestas de elección múltiple. Asimismo, en el cuestionario dirigido a familias (con un total de 11 preguntas) podemos encontrar 4 preguntas con respuestas de dos alternativas, 2 preguntas con respuesta de escala de clasificación tipo Likert y 4 preguntas con respuestas de elección múltiple. Además, en este cuestionario también se utiliza un ítem de respuesta abierta en una de las preguntas.

La finalidad de ambos cuestionarios era analizar la realidad a la que se enfrenta el alumnado con ALCAIN en Canarias y concretamente, indagar sobre las posibles dificultades que existen a la hora de identificar a estos/as estudiantes y la respuesta educativa (adaptación, apoyo y atención) que recibe el alumnado con ALCAIN. Además, a través de estos cuestionarios se podrían observar las diferentes percepciones de la realidad del niño/a con ALCAIN desde el punto de vista de las familias y de los y las docentes.

## **Procedimiento**

Para la divulgación de los cuestionarios se utilizaron varias herramientas de promoción. Por un lado, se utilizaron las RRSS (como Twitter, Facebook, Instagram y WhatsApp) para la divulgación de los cuestionarios. Asimismo, se contactaron más de 30 colegios (privados, concertados y públicos) a través del correo electrónico para la divulgación del cuestionario dirigido a docentes de Primaria. Además, la Asociación Canaria que trabaja con el alumnado con ALCAIN conocida como PIPAC también colaboró para la divulgación del cuestionario dirigido a familiares con hijos/as con ALCAIN a través del correo electrónico. De este modo, se planteó lograr, dentro de lo posible, el acceso a una muestra representativa a través de un procedimiento simple y de corta duración (aproximadamente tres minutos por cuestionario).

## **Diseño de la investigación**

El diseño planteado en la investigación fue un diseño con metodología mixta MMR (Mixed Methods Research) (Guardiola, 2005). Por un lado, se utilizó una metodología cuantitativa para obtener información acerca de la experiencia vivenciada por parte del profesorado y de las familias con la finalidad de indagar sobre las similitudes o diferencias de opiniones acerca de la identificación de un/a estudiante con ALCAIN y su integración en el centro (adaptación, apoyo y atención). Todo ello se realizó en un formato manejable, generalizado y con validez externa. Asimismo, se utilizó una metodología cualitativa (a partir de un análisis de texto) en el cuestionario dirigido a familias con hijos/as con ALCAIN para identificar variables no contempladas en el instrumento y así profundizar en la investigación (Shorten y Smith, 2017).

Además, cabe destacar que, para el análisis de los datos y la evaluación e interpretación de los resultados obtenidos, con el fin de comprobar los objetivos mencionados anteriormente, se analizaron las preguntas tanto del cuestionario dirigido a docentes como las preguntas del cuestionario dirigido a familiares con hijos/as con ALCAIN desde dos vertientes diferentes: las posibles dificultades que existen a la hora de identificar al alumnado con ALCAIN y las medidas tomadas (adaptación, apoyo y atención) por parte del sistema educativo y docentes para la integración del alumnado con ALCAIN en el aula.

Del mismo modo, se utilizó la estadística para el análisis de los resultados. Concretamente, se realizó el análisis de los datos desde tres procedimientos diferentes: la estadística descriptiva, la estadística inferencial y el análisis de datos cualitativo.

Además, para analizar las respuestas desde la estadística inferencial se utilizó el estadístico chi cuadrado con el programa “SoftwareRStudio” para contrastar las diferentes percepciones de la realidad del niño/a con ALCAIN desde el punto de vista de las familias y de los y las docentes. También, para analizar las respuestas desde el análisis de datos cualitativo se utilizó el Software “Alceste” para detallar el estudio en base a las experiencias de las familias con hijos/as con ALCAIN.

## **Resultados**

Como se ha mencionado anteriormente, tanto las preguntas del cuestionario dirigido a docentes de Primaria como las preguntas del cuestionario dirigido a familias con hijos/as con ALCAIN estaban enfocadas desde dos vertientes diferentes (la identificación del alumnado con ALCAIN y la respuesta del sistema educativo y docentes para su integración) con el fin de analizar la realidad a la que se enfrenta el alumnado con ALCAIN en Canarias.

La primera vertiente se centró en la identificación del alumnado con ALCAIN. Para ello, se realizaron 8 preguntas diferentes. A continuación, se presentan las respuestas de las preguntas realizadas.

El 69.84% de docentes afirmó haber trabajado al menos una vez con alumnado con ALCAIN. Asimismo, de este porcentaje de docentes que afirmó haber trabajado con estudiantes con ALCAIN, el 9.1% de ellos/as aseguró que no fue consciente de que estuviera trabajando con alumnado con ALCAIN.

Además, la mayoría de docentes consideró su rol en la identificación del alumnado con ALCAIN muy importante, ya que en una escala del 0 al 10 (siendo el cero nada importante y el diez muy importante), la media a esta respuesta fue de 8.79, lo que significa que la mayoría de docentes, con una desviación típica de 1.82, consideró su rol en la detección de estos/as estudiantes muy relevante.

Asimismo, el 61.91% de docentes afirmó haber iniciado el protocolo de Detección de Altas Capacidades Intelectuales al dudar de la presencia de un/a estudiante no diagnosticado/a. Del mismo modo, el 59.1% de las familias con hijos/as con ALCAIN también afirmó que fueron los y las docentes quienes iniciaron el proceso de detección de su hijo/a como alumno/a con ALCAIN. En estas dos últimas preguntas se utilizó el estadístico chi cuadrado para analizar la similitud o diferencia de opiniones entre

docentes y familias acerca de quién detectó al estudiante o la estudiante con ALCAIN, si fue un/a docente u otra persona. Por lo tanto, tras realizar el estadístico chi cuadrado con el programa “SoftwareRStudio”, siendo el nivel de confianza 95, el resultado no dio significativo ( $X^2(g/1) = 0.021496$ ,  $\alpha = 0.05$ ,  $p = 0.8834$ ) (ver **anexo 3**). De esta forma, se puede decir que no existen diferencias de opiniones acerca de esta cuestión.

Asimismo, de todo el profesorado que participó en la encuesta, el 26.98% afirmó haber recibido una formación para identificar al alumnado con ALCAIN. Además, de este porcentaje de docentes que afirmó haber recibido dicha formación, el 23.53% lo consideró suficiente o adecuada.

Por último, en la pregunta de respuesta abierta dirigida a familiares sobre las posibles preocupaciones acerca del proceso de identificación de su hijo/a como alumno/a con ALCAIN, se utilizó el Software Alceste para análisis de datos cualitativo. Cabe destacar que, el análisis de las respuestas obtenidas a través de este programa tiene una pertinencia débil de un 47%, lo que quiere decir que no todas las familias respondieron a esta pregunta y que las familias que sí respondieron, contestaron con una respuesta muy corta (mayoritariamente respuestas de “sí” y “no”). Sin embargo, el análisis de las respuestas de la muestra se dividió en dos clases diferentes (Ver **anexo 4**). La primera clase llamada “Falta de atención del alumnado con ALCAIN” estaba formada por el 55.26% del total de las respuestas a esta pregunta. La segunda clase llamada “Prejuicios frente ALCAIN” estaba formada por el 44.74% del total de respuestas a esta pregunta. Ambas clases hacían referencia a las preocupaciones que poseen las familias acerca de la atención, identificación y trato recibido de sus hijos/as en relación con sus ALCAIN. Por ello, en la primera clase que destacaba palabras como “profesorado”, “colegio”, “atender” y “centro”, se pudieron encontrar los tres siguientes ejemplos de respuesta recibida: “Sí, que el propio profesorado del antiguo colegio hacía bulling para negar sus capacidades y justificar con ello que no había que adaptar su informe curricular”, “Sí, porque no le atendían ni le valoraron positivamente. Finalmente, tuve que cambiarle de centro” y “Muchísimas, el profesorado no está formado y no quiere formarse, el acoso de compañeros y profesor y el centro no actúa, cambio de colegio, Consejería de educación, no formada, la adolescencia, la relación con los demás, etc.” (Ver **anexo 5**). En la segunda clase que destacaba palabras como “alumno”, “alta” y “capacidad”, se pudieron encontrar los tres siguientes ejemplos de respuesta recibida: “La principal preocupación era que cuando llegaran a un nivel que le exigiera más dedicación y

esfuerzo abandonaran el sistema, por eso insistí en su evaluación para que se le ajustara el currículum a su capacidad. No fue fácil, a menudo nos encontramos con trabas y prejuicios que no nos dejan avanzar, tratar por igual a todos los alumnos discrimina tanto a niños que presentan dificultades como a niños con sobredotación. Por otro lado, tenemos asumido que los niños que no superan las áreas repitan curso y no nos planteamos que eso pueda desajustarlo socialmente, sin embargo cuando se trata de flexibilizar a un alumno con altas capacidades existen prejuicios en este sentido”, “En nuestro caso, el grado de alta capacidad es mínimo y no supone un obstáculo de socialización ni aprendizaje... En el centro la atención e integración ha sido adecuada en general (Dirección, equipo orientador) excepto por el docente. Los prejuicios desgraciadamente siempre están presentes para quienes se salen del montón de la "normalidad", no especialmente para los alumnos con altas capacidades frente a otros grupos "diferentes". Y en cuanto a las necesidades cognitivas, sociales y emocionales, deben "tenerse en cuenta en la adaptación al centro" para todos los niños. Desgraciadamente, el sistema educativo tiende a uniformizar sin preocuparse por esas necesidades individuales” y “A mi hijo le diagnosticaron muy rápido, pero a mi hija les costó más llegar a reconocer su estado de AACC (aunque en todas las pruebas siempre saca los mismos resultados que su hermano). También son menos dispuestos a ofrecer enriquecimiento a la niña. Creo que hay muchas falsas creencias y prejuicios contra las niñas con altas capacidades que las perjudican” (Ver **anexo 5**).

Por otro lado, la segunda vertiente se centró en la respuesta que ofrecen el sistema educativo y docentes para la integración del alumnado con ALCAIN en el aula. Para ello, se realizaron 9 preguntas diferentes. A continuación, se presentan las respuestas de las preguntas realizadas.

Del total de docentes que participaron en la encuesta, 62 afirmaron que el alumnado con ALCAIN tiene un vocabulario amplio y prematuro, además de precisión en los términos; 58 afirmaron que estos/as estudiantes tienen la capacidad para adquirir y usar conocimiento y estrategias avanzadas en la resolución de problemas, además de tener fluidez, flexibilidad, abstracción y originalidad de pensamiento; 52 afirmaron que estos/as estudiantes tienen una curiosidad elevada; 26 afirmaron que estos/as estudiantes obtienen calificaciones muy altas o muy bajas; 30 afirmaron que estos/as estudiantes tienden a relacionarse con adultos/as y niños/as de más edad; 6 afirmaron que estos/as

estudiantes son propensos/as a sufrir acoso escolar y, finalmente, 21 docentes que estos/as estudiantes son introvertidos/as.

Además, el 60.32% de docentes y el 80.3% de familias afirmaron que existen prejuicios y/o estereotipos acerca del alumnado con ALCAIN. Cabe destacar que en esta pregunta también se utilizó el estadístico chi cuadrado para analizar la similitud o diferencia de opiniones entre docentes y familias acerca de si creen en la existencia de estereotipos acerca de este tipo de alumnado. Por lo tanto, tras realizar el estadístico chi cuadrado con el programa “SoftwareRStudio”, el resultado dio significativo ( $X^2(g/1) = 5.2711$ ,  $\alpha = 0.05$ ,  $p = 0.02168$ ) (ver **anexo 6**). De esta forma se puede decir que sí existen diferencias de opiniones acerca de esta cuestión.

Asimismo, la mayoría de docentes y familias consideraron muy importante las diferentes necesidades educativas del alumnado con ALCAIN. En una escala del 1 al 5 (siendo el uno nada importante y el cinco muy importante), la media de las respuestas de docentes (siendo la desviación típica 0.96) es de 4.13 y la media de las respuestas de las familias (siendo la desviación típica 0.77) fue de 4.47 a la hora de tener en cuenta las necesidades cognitivas; la media de las respuestas de docentes (siendo la desviación típica 0.93) es de 3.97 y la media de las respuestas de familias (siendo la desviación típica 0.92) fue de 4.35 a la hora de tener en cuenta las necesidades sociales y finalmente, la media de las respuestas de docentes (siendo la desviación típica 0.96) fue de 4.13 y la media de las respuestas de familias (siendo la desviación típica 0.93) fue de 4.42 a la hora de tener en cuenta las necesidades emocionales del alumnado con ALCAIN para su integración en el centro.

Además, el 59.1% de docentes afirmó haberse enfrentado a ciertas dificultades a la hora de trabajar con el alumnado con ALCAIN. Del mismo modo, la mayoría de familias consideró que los y las docentes no tienen una preparación adecuada para trabajar con el alumnado con ALCAIN, ya que en una escala del 1 al 5 (siendo el uno nada de acuerdo y el cinco muy de acuerdo), la media de esta respuesta fue de 2.15, lo que significa que la mayoría de los familiares, con una desviación típica de 1.13, consideró que el profesorado no tiene una preparación adecuada para trabajar con estos/as estudiantes.

Por último, el 44.44% de docentes y 30.3% de familiares opinaron que las medidas tomadas en el centro para la integración del alumnado con ALCAIN son suficientes. Asimismo, en esta pregunta también se utilizó el estadístico chi cuadrado para analizar

la similitud o diferencia de opiniones entre docentes y familias acerca de la adecuación de las medidas del centro para la integración del alumnado con ALCAIN. Por lo tanto, tras realizar dicho estadístico con el programa “SoftwareRStudio”, el resultado no dio significativo ( $X^2(gl= 1)= 2.7503$ ,  $\alpha= 0.05$ ,  $p= 0.09723$ ) (ver **anexo 7**). De esta forma se puede decir que no existen diferencias de opiniones acerca de esta cuestión.

## **Discusión y conclusiones**

Tras haber realizado el análisis de los datos obtenidos en la investigación a partir de la estadística descriptiva, estadística inferencial y análisis de datos cualitativo, a continuación, se procederá a la interpretación de estos resultados para conocer la realidad a la que se enfrenta el alumnado con ALCAIN en Canarias.

Se ha podido constatar que esta realidad viene marcada por las dificultades a las que se enfrenta el alumnado con ALCAIN para integrarse en el sistema educativo. Dichas dificultades surgen ya a la hora de su identificación y se extienden a las medidas educativas adoptadas para un posterior apoyo y atención del alumnado dentro del aula. A continuación, se analizarán los resultados de las respuestas obtenidas en ambos cuestionarios, para demostrar la existencia de las dificultades en el proceso de identificación del alumnado con ALCAIN y la adecuación de las medidas educativas para su integración en el sistema.

### **Identificación del alumnado con ALCAIN**

Atendiendo a las preguntas de los cuestionarios que se centran en la identificación del alumnado con ALCAIN, todas las respuestas confirman que existen muchas dificultades a la hora de identificar a estos/as estudiantes. Es decir, que hay un gran número de alumnado con ALCAIN sin identificar (tal y como se confirma en la página web del PIPAC) y que los y las docentes, aunque tienen un rol fundamental en su identificación (especificado también por el Gobierno de Canarias), carecen de la formación adecuada para hacerlo.

El hecho de que aproximadamente dos tercios del profesorado encuestado manifieste haber trabajado al menos una vez con alumnado con ALCAIN implica que, de los 63 docentes encuestados, solo 44 profesores/as se han encontrado con este tipo de alumnado en su aula. Al mismo tiempo, si atendemos a que la mayoría del profesorado encuestado ha ejercido como docente de uno a cinco años, podríamos suponer que un/a docente que ha trabajado con alumnado con ALCAIN lleva un total de 4 años

ejerciendo su profesión. De esta forma, si este/a docente es tutor/a y lleva 4 años trabajando, habrá impartido clases aproximadamente a 8 grupos diferentes (2 grupos por año). Así pues, si en cada grupo de estudiantes hay 30 alumnos/as, durante sus 4 años como docente habrá trabajado con al menos 240 estudiantes. Volviendo a la pregunta del cuestionario docente, como se pregunta si a lo largo de su experiencia como profesor/a ha trabajado al menos con 1 estudiante con ALCAIN, 1 alumno/a con ALCAIN representaría el 0.416% del total de los y las 240 estudiantes mencionados/as anteriormente.

Tal y como se referenció anteriormente, los y las especialistas consideran que entre el 2% y 10% de niños y niñas son de ALCAIN (Manzano, 2003). Sin embargo, atendiendo a los resultados obtenidos en el cuestionario del profesorado, el alumnado con el que se supone que un/a docente ha trabajado a lo largo de su experiencia en esta profesión tan solo representaría el 0.416%, cifra muy alejada del 2% o 10% señalado por Manzano (2003). Sin embargo, este 0.416% se acerca a la cifra señalada por el PIPAC. Es por esto, por lo que se puede afirmar que existe dificultad a la hora de identificar al alumnado con ALCAIN.

Del mismo modo, es significativo que de todo el profesorado que ha trabajado con alumnado con ALCAIN, haya una parte que no era consciente de ello. Es decir, que de los y las 44 docentes que seleccionaron en la pregunta anterior que sí habían trabajado con alumnado con ALCAIN, hay un total de 4 docentes que no fueron conscientes de la presencia de un/a estudiante con ALCAIN en su aula. Esto significa que por lo menos, durante la experiencia de estos/as últimos/as docentes, hubo un mínimo de 4 estudiantes que estaban sin diagnosticar.

Por lo tanto, en este caso se vuelve a confirmar la existencia de la dificultad a la hora de identificar a este tipo de alumnado, ya que, si no existiera, todos/as los y las docentes que respondieron a la pregunta anterior que sí habían trabajado al menos una vez en el aula con alumnado con ALCAIN, hubieran respondido que fueron conscientes de la presencia de este tipo de alumnado en el aula a la hora de trabajar con ellos/as. De esta forma, disminuye de nuevo el porcentaje del alumnado con ALCAIN, alejándose una vez más del 2% y 10% de niños/as con ALCAIN que consideran los y las especialistas que hay (Manzano, 2003).

Con estas dos preguntas, se ha podido constatar que hay dificultades a la hora de identificar al alumnado con ALCAIN en el aula, ya que ambas reflejan que no todo el alumnado con ALCAIN ha sido identificado. De esta forma, se confirma la afirmación del PIPAC (2020) de que hay muchos/as estudiantes aún sin diagnosticar.

A continuación, se investigarán las posibles variables que podrían contribuir a la no identificación de estos/as estudiantes. Éstas están íntimamente relacionadas con el rol docente y su formación para la identificación.

Al afirmar prácticamente dos tercios del profesorado y de familias que fueron los y las docentes quienes iniciaron el protocolo de Detección de Altas Capacidades al dudar de la posible presencia de un/a estudiante con ALCAIN, se pone de manifiesto la importancia del rol docente en el proceso de la identificación.

Esto coincide con lo que recoge el Gobierno de Canarias en su página web sobre el proceso de Detección de Altas Capacidades al afirmar que son el equipo educativo y las familias quienes inician el proceso de Detección de Altas Capacidades.

Igualmente, se vuelve a confirmar la importancia del rol docente en la identificación del alumnado con ALCAIN, en la pregunta donde los y las docentes califican la importancia de su rol en una escala del 0 al 10 con una media de un 9.

Una vez constatado por este estudio que el rol docente es fundamental para identificar al alumnado con ALCAIN en el aula (Gobierno de Canarias, s.f.) y que hay muchos/as estudiantes con ALCAIN sin diagnosticar (PIPAC, 2020), se intentará analizar, a continuación, uno de los posibles motivos relacionado con la formación docente que está dificultando la identificación.

Es significativo que menos de un tercio del profesorado encuestado manifieste haber recibido una formación previa para identificar al alumnado con ALCAIN y más significativo aún, que sólo una quinta parte de este profesorado formado considere dicha formación suficiente o adecuada.

Estos datos resultan bastante llamativos, ya que siendo tan importante el rol docente en la identificación del alumnado con ALCAIN (tal y como manifiesta el Gobierno de Canarias en su página web y la mayoría de familias y docentes encuestados), la gran mayoría del profesorado manifiesta no estar formado o preparado para hacerlo. De ahí

el gran número de alumnado con ALCAIN que pasa desapercibido y no es identificado, tal y como afirma la asociación PIPAC (2020).

Asimismo, las respuestas de la pregunta abierta del cuestionario dirigido a familias resultan bastante llamativas. Independientemente de la clase a la que pertenezcan dichas respuestas, la mayoría coincide en que no se aplica una adaptación curricular al alumnado con ALCAIN; muchos/as han tenido que cambiar de centro; el profesorado no está formado; han sufrido acoso escolar; han tenido miedo al abandono escolar; continuamente se enfrentan a muchos prejuicios, discriminación, falta de atención e integración; el sistema educativo es uniforme y no atiende a sus necesidades individuales y finalmente, los y las docentes han tenido muchas dificultades a la hora de diagnosticarles (sobre todo si son niñas) como estudiantes con ALCAIN.

Estas respuestas sorprenden bastante ya que, reflejan, por un lado, que existen dificultades significativas a la hora de identificar al alumnado con ALCAIN (PIPAC, 2020) y, por otro lado, que estos/as estudiantes no están siendo integrados/as en el centro, ya que muchos/as afirman no ser atendidos/as, no estar adaptados/as y que, por ello, sufren acoso, fracaso escolar (Martín y González, 2000) y discriminación.

En conclusión, se ha podido constatar que existen dificultades a la hora de identificar al alumnado con ALCAIN en el aula (PIPAC, 2020), siendo uno de los primeros motivos del escollo la falta de formación y preparación docente para iniciar el proceso de reconocimiento del alumnado con ALCAIN.

Al no efectuarse el primer paso (la identificación del niño/a con ALCAIN), este alumnado queda desatendido en lo que concierne a sus necesidades e intereses individuales (Rabassa et. al, 2017), obviando así el sistema educativo el derecho que le corresponde a este alumnado de desarrollar de manera plena y libre su personalidad, al igual que el resto de sus compañeros/as.

Si todos/as los y las docentes recibieran la formación adecuada que les permitiera iniciar el proceso de identificación del alumnado con ALCAIN para proseguir con un adecuado plan no solo de integración sino de desarrollo de acuerdo con las necesidades e intereses de este alumnado, quizás se subsanaría parte del fracaso escolar (señalado por Martín y González, 2000) y desinterés que suscita la escuela.

## **Medidas educativas para la integración del alumnado con ALCAIN en el aula**

Atendiendo a las preguntas de los cuestionarios que se centran en las medidas educativas para la integración del alumnado con ALCAIN en el aula, todas las respuestas confirman que existen muchas dificultades a la hora de trabajar con estos/as estudiantes, ya que, por un lado, los y las docentes demuestran tener una falta de conocimiento acerca de estos/as estudiantes y, por otro lado, tanto docentes como familias admiten que el profesorado tiene muchas dificultades para trabajar con el alumnado con ALCAIN además de que las medidas que ofrece el centro para la adaptación de estos/as estudiantes no son suficientes o adecuadas.

Según la pregunta del cuestionario dirigido a docentes, cuando tienen que marcar las características que consideran que definen al alumnado con ALCAIN, resulta llamativo que algunos/as docentes consideran que este alumnado obtiene calificaciones muy altas o bajas, que son propensos/as a sufrir acoso escolar y que son introvertidos/as.

La interpretación de estos resultados refleja que existe un gran desconocimiento por parte del profesorado acerca del alumnado con ALCAIN, ya que, el hecho de que el profesorado, por ejemplo, considere que estos/as estudiantes tienden a obtener calificaciones muy altas o muy bajas, no es una característica que esté contemplada por el Gobierno de Canarias en su página web (s.f.) ni una característica que se haya constatado en ningún estudio reciente.

Asimismo, cuando se realiza el estadístico chi cuadrado al preguntar a las familias y docentes si consideran que existen estereotipos y/o prejuicios acerca del alumnado con ALCAIN, es significativo que un número muy diferenciado y mayor de familiares considera que sí existen estereotipos en comparación con la opinión de los y las docentes.

El resultado de esta prueba demuestra que muchas de las consideraciones del profesorado no concuerdan con la realidad que defienden las familias acerca del alumnado con ALCAIN. De esta forma, un mayor número de familias cree que existen estereotipos acerca del alumnado con ALCAIN, mientras que un mayor número de profesorado piensan que no los hay. Y este ejemplo se puede observar con las respuestas anteriores, ya que un número elevado de docentes cree que estos/as estudiantes tienden a ser introvertidos/as por sus ALCAIN cuando en ningún momento, el Gobierno de Canarias u otro estudio reciente lo constata.

Además, hay una gran diferencia entre las opiniones vertidas por las familias y las opiniones de los y las docentes a la hora de considerar importantes las necesidades cognitivas, sociales y emocionales del alumnado con ALCAIN. Todas las necesidades mencionadas anteriormente, son consideradas como mucho más importantes para atender por parte de las familias que por parte de los y las docentes. Además, llama mucho la atención, cómo las familias consideran relativamente igual de importantes tanto las necesidades cognitivas como las emocionales y sociales. En cambio, los y las docentes consideran más importantes las necesidades emocionales y sociales que las cognitivas.

Este desconocimiento del alumnado con ALCAIN por parte del profesorado también se observa cuando los familiares consideran más importante las necesidades cognitivas, sociales y emocionales del niño/a con ALCAIN que los y las docentes. Estos/as últimos/as priorizan las necesidades sociales y emocionales sobre las cognitivas, desatendiendo, en cierta manera, unas de las necesidades fundamentales a desarrollar en el colegio (Gobierno de Canarias, s.f.).

A continuación, se analizarán cuatro preguntas que reflejan que las medidas educativas para la integración del alumnado con ALCAIN no son adecuadas, ya que el profesorado tiene muchas dificultades para trabajar con estos/as estudiantes y el centro no está preparado para tomar las medidas necesarias.

El hecho de que más de la mitad de docentes afirme haberse enfrentado a alguna dificultad a la hora de trabajar con el alumnado con ALCAIN y que más de la mitad de familias considere que los y las docentes no tienen una formación adecuada para trabajar con estos/as estudiantes resulta bastante llamativo, ya que ambos grupos coinciden en la falta de preparación docente.

De esta forma, se puede observar que la falta de formación docente y su actuación en el aula dificultan la integración del alumnado con ALCAIN en el centro.

Del mismo modo, cuando se realizó el estadístico chi cuadrado, cuando se les pregunta a docentes y familias si consideran adecuadas las medidas tomadas en el centro para la integración del alumnado con ALCAIN, ambos grupos cercanos al alumnado con ALCAIN consideraron que las medidas del centro no han sido las adecuadas para integrar al alumnado con ALCAIN en el aula.

Así pues, una vez más se puede observar que el alumnado con ALCAIN no está siendo integrado en el aula desde el centro educativo.

Concluyendo, el sistema educativo no está integrando de manera efectiva (apoyo, atención y adaptación) a el niño y la niña con ALCAIN en el aula debido a, por un lado, el gran desconocimiento de las características del alumnado con ALCAIN por parte del profesorado y por otro lado, a las dificultades que tienen los y las docentes a la hora de trabajar con estos/as niños y niñas.

Quizás, al igual que se comentó anteriormente en la investigación acerca de las dificultades que existen a la hora de identificar al alumnado con ALCAIN en Canarias, si el profesorado tuviera la oportunidad de recibir una formación adecuada y el sistema educativo se implicara de otra forma en integrar al alumnado con ALCAIN en el aula, se conseguiría atender a sus necesidades, intereses y deseos, además de ofrecerles la igualdad de oportunidades y pleno y libre desarrollo de la personalidad como dicta el Diario Oficial de la Unión Europea (2009). Tal vez, de esta manera también habría menos fracaso escolar, desinterés y abandono de los estudios y frustración.

### **Conclusiones**

Tras haber investigado acerca de la realidad a la que se enfrenta el alumnado con ALCAIN en las aulas en Canarias, se han podido sacar algunas conclusiones.

Por un lado, a pesar de que seamos conscientes de que en las aulas en Canarias hay alumnos/as con ALCAIN y que tanto en la página web del Gobierno de Canarias (s.f.) como en el marco legislativo (concretamente en la LOMLOE en su artículo 76) de nuestro país (PIPAC, 2020) se recalque la importancia de identificar a estos/as estudiantes y darles una respuesta educativa adecuada, la realidad es que no se está consiguiendo su adaptación en el centro.

Esto significa que el sistema educativo no está atendiendo a las necesidades, deseos e intereses de todo el alumnado y no le está ofreciendo la igualdad de oportunidades y el libre y pleno desarrollo de la personalidad. Asimismo, también significa que los dos estudios mencionados anteriormente acerca de los problemas de identificación que existen (Manzano, 2003) y el alto número de fracaso escolar de estudiantes con ALCAIN (Martín y González, 2000), a pesar de que se hayan hecho hace casi veinte años, siguen existiendo en la actualidad.

Por lo tanto, queda constatado que, en primer lugar, el profesorado tiene un gran desconocimiento acerca de las características del alumnado con ALCAIN. En segundo lugar, debido a este desconocimiento, se falla en el proceso de identificación del mismo, con lo que gran parte de este alumnado queda sin diagnosticar. En tercer lugar, la mayoría de los y las docentes/as, antepone las necesidades emocionales y sociales del alumnado con ALCAIN sobre las cognitivas, con lo que estas necesidades tan importantes dentro del ámbito educativo no son atendidas como se debiera. En cuarto lugar, el profesorado reconoce una carencia de formación con respecto a este tema, lo que conlleva a cometer fallos en la identificación y en la adaptación, atención y apoyo del niño/a con ALCAIN dentro del aula. Así pues, partiendo de los resultados obtenidos en esta investigación, se podrían continuar nuevas investigaciones que indaguen acerca de otras posibles razones por las que existan dificultades a la hora de identificar y adaptar al alumnado con ALCAIN en el aula, para así comenzar a poner soluciones y mejorar la realidad a la que se enfrenta el alumnado con ALCAIN en las aulas en Canarias.

Quizás, a pesar de que en esta investigación haya habido algunas limitaciones relacionadas con la muestra (ya que podría considerarse no representativa) y la línea de investigación solo haya estado centrada en que una de las razones por las que no se identifica e integra al alumnado con ALCAIN es por la falta de formación docente, también podrían plantearse otros posibles motivos por los cuales haya tantas dificultades en la integración del alumnado con ALCAIN en el sistema educativo.

Un primer motivo sería el hecho de que no haya unanimidad de definición de las altas capacidades y caracterización de las mismas, ya que cada Comunidad Autónoma tiene su propia clasificación. Este aspecto está íntimamente ligado a que los planes educativos están sujetos a la política y por ende los planes de actuación con respecto a este alumnado también. Este último punto afecta a que no haya una línea de trabajo en el tiempo, pues las diferentes y múltiples leyes Educativas han oscilado según el partido de gobierno. Desde un principio se ha partido de la base de que el sistema educativo debe ayudar al individuo a desarrollarse plenamente en libertad, con lo cual, es la ciencia (la psicología, sociología, pedagogía) la que debe definir lo que significa las altas capacidades para permitir al sistema educativo desarrollar un plan de adaptación adecuado, no sujeto a diferentes leyes educativas que son consecuencia de los diferentes cambios políticos (PIPAC, 2020).

Otro motivo podría ser la falta de cooperación entre las familias y escuela, ya que ambos entornos perciben diferentes actitudes, formas de actuar y reacciones en diferentes momentos. Además, muchas familias consideran que el hecho de que la escuela priorice las necesidades emocionales y sociales frente a las cognitivas, impide que su hijo/a con ALCAIN esté motivado/a intelectualmente.

Del mismo modo, también sería interesante investigar si en la identificación del alumnado con ALCAIN existen diferencias significativas a la hora de identificar a un niño o a una niña (ya que a lo largo de la investigación y concretamente en la pregunta abierta del cuestionario dirigido a familias, muchos padres y madres destacaron esta diferenciación de género, alegando que las niñas pasaban aún más desapercibidas en su identificación).

En conclusión, esta investigación ha demostrado un aspecto de la realidad a la que se enfrenta el alumnado con ALCAIN en Canarias. El hecho de que el niño o niña con ALCAIN pase desapercibido en el grupo y que sus características individuales con sus respectivas necesidades cognitivas y emocionales no se vean atendidas, es preocupante para cualquier docente y, por ende, debe serlo para la sociedad. Aún queda mucho trabajo por delante para que el sistema educativo le ofrezca las mismas oportunidades de crecimiento y desarrollo pleno a todos/as los niños y las niñas. Urge el desarrollo de un plan de integración cognitivo, social y emocional. No se debe olvidar, que el fracaso escolar es un fracaso social.

## Bibliografía

- García, A. y Flor, P. de la (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos*, 2, 129 – 149. Recuperado de: <file:///C:/Users/maqui/Downloads/art08.pdf> (marzo, 2021).
- Gobierno de Canarias. (s.f.). Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. *Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes*. Recuperado de: [https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades\\_apoyo\\_educativo/otras\\_neae/altas\\_capacidades\\_intelectuales/](https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/otras_neae/altas_capacidades_intelectuales/) (marzo, 2021).
- Guardiola, V. (2005). Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 1 (3), 287 – 289. Recuperado de: [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/57659/research\\_design\\_qualitative\\_quantitative\\_and\\_mixed\\_methods\\_approaches.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/57659/research_design_qualitative_quantitative_and_mixed_methods_approaches.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (mayo, 2021).
- Lacave, C., Molina, A.I., Fernández, M. y Redondo, M.A. (2016). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. *ReVisión*, 9. Recuperado de: <http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisión&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=219&path%5B%5D=373> (mayo, 2021).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE (Boletín Oficial del Estado), 187, de 6 agosto 1970. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852> (marzo, 2021).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE (Boletín Oficial del Estado), 238, de 4 octubre 1990. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1> (marzo, 2021).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE (Boletín Oficial del Estado), 307, de 24 diciembre 2002. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10> (marzo, 2021).
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE (Boletín Oficial del Estado), 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con> (marzo, 2021).

- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE (Boletín Oficial del Estado), 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con> (marzo, 2021).
- Manzano, E. S. (2003). *Los niños superdotados: una aproximación a su realidad*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. Recuperado de: <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM013887.pdf> (marzo, 2021).
- Martín, J. y González, M. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. España: Secretaría General Técnica. (marzo, 2021).
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo. Curso 2018 – 2019. *Gobierno de España*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f2d14a4-8a98-4023-adcd-9f1f041f5005/notaresumen.pdf> (marzo, 2021).
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35, 227 – 232. Recuperado de: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-95022017000100037&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-95022017000100037&script=sci_arttext) (mayo, 2021).
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1971). *Mental Imagery in the Child*. Londres: Routledge y K. Paul. (marzo, 2021).
- Robres, A.Q. y Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Revista interuniversitaria de didáctica*, 38 (1), 69 – 85. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et20203816985/24519> (marzo, 2021).
- Rodríguez, J. M. (s.f.). *Teoría y teorías de la educación. Guía de trabajo Educación Primaria* (Documento inédito). Grado en Maestro/a de Educación Primaria. Universidad de La Laguna.
- Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R. y Pardo, A. (2017). *Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares: El reto de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado*. Islas Baleares: Santillana. Recuperado de:

[http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal\\_social/import/uib/uib0036.pdf](http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/import/uib/uib0036.pdf)

(marzo, 2021).

Shorten, A. y Smith, J. (2017). Mixed methods research: expanding the evidence base.

*Evidence Based Nursing*, 20 (3), 74-75. Recuperado de:

<https://ebn.bmj.com/content/ebnurs/20/3/74.full.pdf> (mayo, 2021).

Quintero, R. (2020). *Identificación en España*. Grupo de trabajo e investigación en

superdotación. Recuperado de: <https://gtisd.net/identificacion-espana/> (marzo,

2021).

## Anexos

### Anexo 1. Tabla 1. Cuestionario dirigido a docentes de Primaria.

**Tabla 1**

*Cuestionario dirigido a docentes de Primaria*

Preguntas	Opciones de respuesta
1.- Género.	Mujer Hombre Ninguna de estas opciones me representa
2.- Edad.	20 – 30 años 31 – 40 años 41 – 50 años 51 – 60 años 61 – 70 años Mayor de 70
3.- Tipo de centro.	Público Concertado Privado
4.- Grado en el que imparte clases.	Primer ciclo (Primero y Segundo de Primaria) Segundo ciclo (Tercero y Cuarto de Primaria) Tercer ciclo (Quinto y Sexto de Primaria)
5.- Años que lleva ejerciendo como docente.	1 – 5 años 6 – 10 años 11 – 15 años 16 – 20 años

	21 – 25 años
	26 – 30 años
	Más de 30 años
6.- He trabajado al menos una vez en el aula con alumnado de ALCAIN.	<p>Sí</p> <p>No</p>
7.- He tenido alguna dificultad a la hora de trabajar con el alumnado de Altas Capacidades Intelectuales.	<p>Sí</p> <p>No</p>
8.- Cuando he trabajado con alumnos/as de Altas Capacidades Intelectuales, tenía conocimiento de que eran estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales.	<p>Sí</p> <p>No</p>
9.- He iniciado el protocolo de Detección de Altas Capacidades al dudar de la presencia de un/a estudiante no diagnosticado/a.	<p>Sí</p> <p>No</p>
10.- Siendo 0 nada importante y 10 muy importante, indique en la escala si cree que los y las docentes tienen un rol importante a la hora de identificar al alumnado de Altas Capacidades Intelectuales.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11.- He recibido formación para identificar al alumnado de Altas Capacidades Intelectuales.	<p>Sí</p> <p>No</p>
12.- En caso de haber contestado afirmativamente a la pregunta anterior, ¿considera que dicha formación ha sido adecuada o suficiente?	<p>Sí</p> <p>No</p>
13.- Marca las características que consideres que	- Vocabulario amplio y prematuro,

---

caracterizan al alumnado de Altas Capacidades Intelectuales. además de precisión en los términos

- Capacidad para adquirir y usar conocimiento y estrategias avanzadas en la resolución de problemas
- Fluidez, flexibilidad, abstracción y originalidad de pensamiento
- Curiosidad elevada
- Obtención de calificaciones muy altas o muy bajas
- Tiende a relacionarse con adultos/as y niños/as de más edad
- Propensos a sufrir acoso escolar
- Introverso/a

---

14.- El alumnado de Altas Capacidades Intelectuales se desenvuelve adecuadamente en situaciones sociales con su grupo de iguales. Sí  
No

---

15.- El alumnado de Altas Capacidades Intelectuales se desenvuelve adecuadamente en situaciones sociales con los y las docentes. Sí  
No

---

16.- Considero que existe algún prejuicio / estereotipo acerca del alumnado de Altas Capacidades Intelectuales. Sí  
No

---

17.- Considero que el alumnado de Altas Capacidades Intelectuales tiene necesidades educativas distintas al resto de alumnado. Sí  
No

---

18.- En la siguiente escala, marque del 1 (nada de acuerdo) al 5 (muy de acuerdo) si considera Necesidades cognitivas 1 2 3 4 5

---

esencial tener en cuenta las necesidades cognitivas, sociales y emocionales del alumnado de Altas Capacidades Intelectuales en su adaptación en el centro.	Necesidades sociales	1	2	3	4	5
	Necesidades emocionales	1	2	3	4	5

19.- Considero adecuadas las medidas tomadas en mi centro respecto a la integración del alumnado de Altas Capacidades Intelectuales.	Sí
	No

*Nota. Tabla con las preguntas y opciones de respuesta del cuestionario dirigido a docentes de Primaria.*

**Anexo 2. Tabla 2. Cuestionario dirigido a familiares con hijos/as con ALCAIN.**

**Tabla 2**

*Cuestionario dirigido a familiares con hijos/as con ALCAIN*

Preguntas	Opciones de respuesta
1.- Género.	Mujer Hombre Ninguna de estas opciones me representa
2.- Edad.	Menos de 20 años 21 – 30 años 31 – 40 años 41 – 50 años 51 – 60 años 61 – 70 años Mayor de 70

3.- ¿Quién fue la persona que inició el proceso de detección de su hijo/a como alumno/a de Altas Capacidades Intelectuales?	Familia Docente Otras personas
4.- Edad a la que mi hijo/a fue identificado/a como persona de Altas Capacidades Intelectuales.	0 – 3 años 4 – 6 años 7 – 9 años >10 años
5.- Señale su grado de acuerdo con la siguiente afirmación: los y las docentes tienen una preparación adecuada para trabajar con alumnado de Altas Capacidades Intelectuales, siendo 1 nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.	1      2      3      4      5
6.- ¿Considera que su hijo/a de Altas Capacidades Intelectuales se desenvuelve adecuadamente en situaciones sociales con su grupo de iguales?	Sí No
7.- ¿Considera que su hijo/a de Altas Capacidades Intelectuales se desenvuelve adecuadamente en situaciones sociales con los y las docentes?	Sí No
8.- ¿Considera que existe algún prejuicio / estereotipo acerca del alumnado de Altas Capacidades Intelectuales?	Sí No
9.- En la siguiente escala, marque del 1 (nada de acuerdo) al 5 (muy de acuerdo) si considera esencial tener en cuenta las necesidades	Necesidades cognitivas      1    2    3    4    5

cognitivas, sociales y emocionales del alumnado de Altas Capacidades Intelectuales en su adaptación al centro.

Necesidades sociales	1	2	3	4	5
Necesidades emocionales	1	2	3	4	5

10.- Actualmente, ¿considera adecuadas las medidas tomadas en el centro para la integración de su hijo/a de Altas Capacidades Intelectuales en el mismo?

Sí  
No

11.- Durante todo el proceso de identificación de su hijo/a como alumno/a de Altas Capacidades Intelectuales, ¿tuvo alguna preocupación?

*Nota. Tabla con las preguntas y opciones de respuesta del cuestionario dirigido a familias con hijos/as con ALCAIN.*

**Anexo 3. Tabla 3 y Gráfica 1. Detección del alumnado con ALCAIN.**

**Tabla 3**

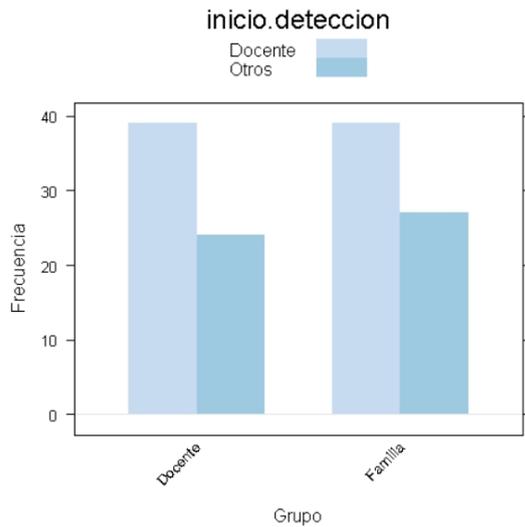
*Detección del alumnado con ALCAIN*

Grupo	Responsable de inicio de proceso de detección		
	Docente	Otros	Σ
Docente	39 (30.23%)	24 (18.6%)	63
Familia	39 (30.23%)	27 (20.93%)	66
Σ	78	51	129

*Nota. Tabla de contingencia acerca de la persona responsable en iniciar el proceso de Detección del alumnado con ALCAIN según docentes y familias.*

**Gráfica 1**

*Histograma con la frecuencia de personas docentes o no docentes que iniciaron el proceso de Detección del alumnado con ALCAIN según docentes o familias.*



Nota. Elaboración propia.

**Anexo 4. Figura 1. Clasificación de las respuestas de la pregunta abierta.**

**Figura 1**

Clasificación de las respuestas de la pregunta abierta.



*Nota. Agrupamientos en clases según las respuestas de la pregunta abierta del cuestionario dirigido a familias a partir del análisis de texto.*

**Anexo 5. Tabla 5. Ejemplos de respuesta de la clase 1 y clase 2.**

**Tabla 5**

*Ejemplo de respuestas de la clase 1 y clase 2*

Preocupaciones				
	Clase	UCE	$\chi^2$	Palabra
1	Falta de atención al alumnado ALCAIN	42		Centro
Frases	Sí, que el propio <b>profesorado</b> del antiguo <b>colegio</b> hacia bulling <b>para</b> negar sus capacidades y justificar con ello que no había que adaptar su informe curricular.		8	
	Sí, <b>porque no</b> le <b>atendian ni</b> le valoraron positivamente. Finalmente, tuve que cambiarle de centro.		8	
	Muchísimas, el profesorado no está formado y no quiere formarse, el acoso de compañeros y <b>profesor</b> y el <b>centro no</b> actúa, cambio de colegio, Consejería de educación no formada, la adolescencia, la relación con los demás, etc.		8	
2	Prejuicios frente ALCAIN	34		Alta
Frase	La principal preocupación era que cuando llegaran a un nivel que le exigiera más dedicación y esfuerzo abandonaran el sistema, por eso insistí en su evaluación para que se le ajustara el currículum a su capacidad. No fue fácil, a menudo nos encontramos con trabas y prejuicios que no nos dejan avanzar, tratar por igual a todos los alumnos discrimina tanto a niños que presentan dificultades como a niños con sobredotación. Por otro lado, tenemos asumido que los niños que no superan las áreas repitan curso y no nos planteamos que eso pueda desajustarlo socialmente, sin embargo cuando se trata		12	

de flexibilizar a un **alumno con altas capacidades** existen prejuicios en este sentido.

En nuestro caso, el grado de **alta capacidad** es mínimo y no supone un obstáculo de socialización ni aprendizaje... En el centro la atención e integración ha sido adecuada en general (Dirección, equipo orientador) excepto por el docente. Los prejuicios desgraciadamente siempre están presentes para quienes se salen del montón de la "normalidad", no especialmente para los alumnos con altas capacidades frente a otros grupos "diferentes". Y en cuanto a las necesidades cognitivas, sociales y emocionales, deben "tenerse en cuenta en la adaptación al centro" para todos los niños. Desgraciadamente, el sistema educativo tiende a uniformizar sin preocuparse por esas necesidades individuales.

12

A mi hijo le diagnosticaron muy rápido, pero a mi hija les costó más llegar a reconocer su estado de AACCC (aunque en todas las pruebas siempre saca los mismos resultados que su hermano). También son menos dispuestos a ofrecer enriquecimiento a la niña. Creo que hay muchas falsas creencias y prejuicios contra las niñas **con altas capacidades** que las perjudican.

8

---

*Nota. Ejemplos de respuesta según la clase en la pregunta abierta del cuestionario dirigido a familias a partir del análisis de texto.*

**Anexo 6. Tabla 7 y Gráfica 2. Estereotipos del alumnado con ALCAIN.**

**Tabla 7**

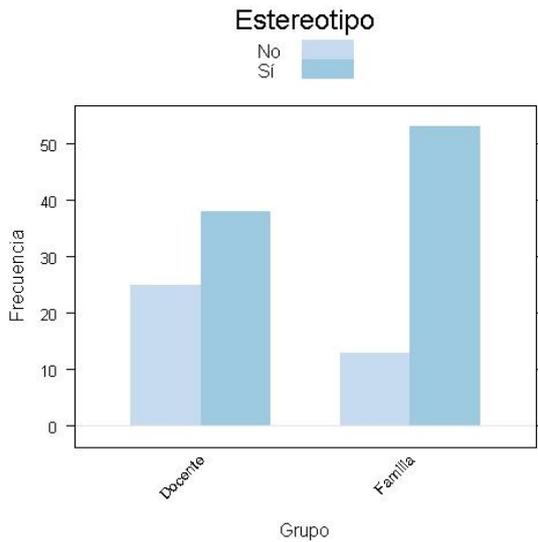
*Estereotipos del alumnado con ALCAIN.*

Grupo	Presencia de estereotipos		$\Sigma$
	Sí	No	
Docente	25 (19.38%)	38 (29.46%)	63
Familia	13 (10.08%)	53 (29.46%)	66
$\Sigma$	38	91	129

*Nota. Tabla de contingencia acerca de los estereotipos que existen del alumnado con ALCAIN según docentes y familias.*

**Gráfica 2**

*Histograma con la frecuencia de la posible existencia de estereotipos acerca del alumnado con ALCAIN según docentes y familias.*



*Nota. Elaboración propia.*

**Anexo 7. Tabla 8 y Gráfica 3. Adecuación de las medidas educativas.**

**Tabla 8**

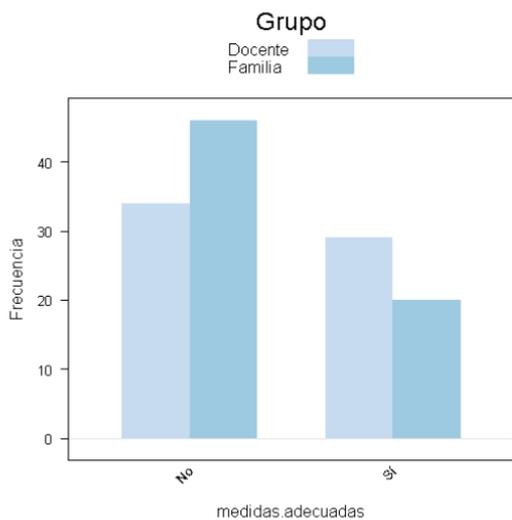
*Adecuación de las medidas educativas*

Grupo	Presencia de medidas de atención adecuadas		
	No	Sí	$\Sigma$
Docente	34 (26.36%)	29 (22.48%)	63
Familia	46 (35.66%)	20 (15.5%)	66
$\Sigma$	80	49	129

*Nota. Tabla de contingencia acerca de la adecuación de las medidas educativas para la integración del alumnado con ALCAIN según docentes y familias.*

**Gráfica 3**

*Histograma con la frecuencia de la adecuación de las medidas educativas para la integración del alumnado con ALCAIN en el aula.*



*Nota. Elaboración propia.*