

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

**MÁSTER UNIVERSITARIO  
EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**REVISIÓN SISTEMÁTICA:  
LA IDENTIFICACIÓN TEMPRANA DE LAS  
ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.**

Presentado por:

**Noelia Sáez Castellá**

Dirigido por:

**María Carmen Jiménez Real**

CURSO ACADÉMICO

2024/2025

A Eri, Salva, Dani...

y a todos los que me han hecho amar y  
elegir cada día la Educación Especial;  
gracias por agrandarme el corazón.

## **Resumen**

Aún cuando la legislación española considera a los niños y niñas con Altas Capacidades Intelectuales como alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, y a pesar de que la educación actual insiste en la necesidad de identificar a este alumnado y de los múltiples beneficios que ha demostrado aportar la detección temprana, se distingue que dichos escolares son los grandes olvidados del sistema, aún más en las primeras etapas educativas; donde en España tan solo sumamos un 0,70% de identificados dentro de las aulas, mayoritariamente en Educación Secundaria.

En este trabajo se recoge una revisión sistemática, centrada principalmente en el último lustro, acerca de la identificación de las Altas Capacidades Intelectuales en Educación Infantil.

Para ello, después de una extensa investigación científica, se han analizado once estudios que abordan las diferencias entre Comunidades Autónomas, la actitud docente, la realidad educativa, y los cuestionarios y escalas de identificación; que dejan entrever como las Altas Capacidades Intelectuales en el contexto español están señaladas por desigualdades territoriales, carencias formativas y limitaciones culturales.

*Palabras clave:* identificación temprana, altas capacidades, educación infantil, niños, contexto español.

## **Abstract**

Even when Spanish legislation considers gifted children as students with Specific Educational Support Needs, and despite the fact that current education insists on the need to identify them and the multiple benefits that has proven to contribute to the early detection, the statistics distinguishes that these schoolchildren are the most forgotten of the system, even more in the early educational stages; where in Spain we add just a 0,70% of identified inside the classrooms, mostly in Compulsory Secondary Education.

In this study is collected a systematic review, focused mainly on the last five years, about identification of high abilities in Early Childhood Education.

For it, after a vast systematic research, 11 studies have been analyzed that approach the differences between Autonomous Communities, teaching attitude, educational reality, and questionnaires and identification scales; which give a glimpse of how High Intellectual Abilities in the Spanish context are marked by territorial inequalities, training deficiencies and cultural limitations.

*Keywords:* early identification, high abilities, early childhood education, children, Spanish context.

## **Índice de contenidos**

1. INTRODUCCIÓN .....	8
1.1. Justificación .....	9
1.2. Problema y finalidad .....	11
1.3. Objetivos del TFM .....	13
1.4. Presentación de capítulos .....	13
2. MARCO TEÓRICO .....	15
2.1. Identificación temprana .....	15
2.2. Altas Capacidades Intelectuales .....	17
2.2.1. Términos asociados a las AACCs .....	19
2.2.2. Modelos explicativos .....	22
2.3. Relación entre la identificación temprana y las AACCs .....	28
3. METODOLOGÍA .....	30
3.1. Objetivos y pregunta de investigación .....	30
3.2. Procedimiento .....	30
3.3. Fuentes de información .....	31
3.4. Criterios de elegibilidad .....	32
3.5. Estrategia de búsqueda .....	33
3.6. Extracción de los datos .....	34
4. RESULTADOS .....	35
4.1. Selección de los estudios .....	35
4.2. Características de los estudios .....	36
4.3. Resumen de los estudios .....	42
4.3.1. Diferencias entre Comunidades Autónomas .....	42
4.3.2. Actitud docente y realidad educativa .....	43

4.3.3. Cuestionarios y escalas .....	46
4.3.4. Estudio de caso .....	47
5. DISCUSIÓN .....	48
6. CONCLUSIONES .....	51
7. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....	53
7.1. Limitaciones .....	53
7.2. Futuras líneas de investigación .....	53
8. REFERENCIAS .....	55
9. ANEXOS .....	60

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Beneficios de la detección temprana .....	16
<b>Figura 2.</b> Teoría triárquica de la inteligencia .....	23
<b>Figura 3.</b> Teoría pentagonal implícita de superdotación .....	24
<b>Figura 4.</b> Teoría de la estrella .....	25
<b>Figura 5.</b> Teoría de las inteligencias múltiples .....	26
<b>Figura 6.</b> Diagrama de flujo según PRISMA .....	35

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> Características diferenciales del alumnado con AACC .....	18
<b>Tabla 2.</b> Comportamientos típicos del alumnado con AACC .....	18
<b>Tabla 3.</b> Términos asociados a las AACC .....	20
<b>Tabla 4.</b> Teoría de los tres anillos .....	27
<b>Tabla 5.</b> Estrategia de búsqueda .....	33
<b>Tabla 6.</b> Síntesis de los estudios .....	36

## **1. INTRODUCCIÓN**

*“La diversidad es que te inviten a la fiesta.*

*La inclusión consiste en que te saquen a bailar.”*

*Verna Myers*

Durante décadas ha existido la tendencia a suponer que los infantes con Altas Capacidades Intelectuales (AACC, en adelante) no requieren de una atención educativa específica y diferenciada debido a sus capacidades superiores, asimilando que estos están destinados a tener éxito en el ámbito académico.

Sin embargo, una vez superada la idea de que el Coeficiente Intelectual (CI, en adelante) es tan solo un indicador más y teniendo en cuenta que la inteligencia posee un carácter dinámico que se desarrolla a lo largo de la vida, ya se entienden las AACC como Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE, en adelante); y se reconoce, en el marco de un sistema equitativo que atiende a la diversidad de todos sus participantes, el derecho de estos escolares a recibir una educación específica y unos apoyos educativos óptimos.

Aún así, en un país democrático con una escuela con marcado carácter inclusivo, el déficit de identificación de las AACC es notorio, lo que incide directamente a que las potencialidades y necesidades de aprendizaje de dichos pupilos se vean desatendidas por la falta de recursos, la escasa formación y la ausencia de instrumentos adecuados para llevar a cabo un correcto proceso de detección.

Podemos afirmar, entonces, que la identificación de las AACC supone un desafío para la educación actual, donde la participación de los especialistas en Educación Especial es un elemento clave.

Es en esa vertiente en la que se va a desarrollar el presente Trabajo Final de Máster (TFM, en adelante): una revisión sistemática acerca de la identificación temprana de las AACC; la cual estará constituida por un marco teórico que nos aproxime al campo de interés, la exposición de la metodología empleada -revisión sistemática-, el propio estudio teórico enmarcado en los últimos seis años con sus respectivos resultados y discusiones, unas conclusiones críticas sobre la información obtenida y, para finalizar, una manifestación de las limitaciones encontradas y de las futuras líneas de investigación en relación con el campo que nos atañe.

### **1.1. Justificación**

*La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, en adelante) es la norma en vigor en España.*

Esta, como indica en el Artículo 4, pone de manifiesto que la inclusión y la atención a la diversidad son principios básicos del sistema educativo español, y su finalidad es dar respuesta a las necesidades de los estudiantes escolarizados en sus centros, tanto por una situación de dificultad como por una mayor capacidad (LOMLOE, 2020).

Es en este momento cuando cabe conceptualizar el término de NEAE, definido por la LOMLOE como:

Alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa,

por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar (LOMLOE, artículo 71, 2020).

En esta disposición legal se definen nueve categorías dentro de los escolares con NEAE: necesidades educativas especiales; retraso madurativo; trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación; trastornos de atención o de aprendizaje; desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje; situación de vulnerabilidad socioeducativa; altas capacidades intelectuales; tardía incorporación al sistema educativo; y condiciones personales o de historia escolar.

Por tanto, podemos afirmar que las AACC se contemplan en dicha clasificación, como ya ocurría en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), y en la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE).

Sin embargo, los datos estadísticos del curso 2023-2024 siguen mostrándonos la necesidad de una toma de conciencia sobre la identificación de aquellos que poseen elevadas capacidades, aún mayor en los primeros años de escolarización no obligatoria (Véase anexo 1).

Donde los infantes identificados con AACC en nuestro país suman tan solo el 0,70% de la población escolar de enseñanzas no universitarias, pese a que numerosos estudios muestren que un mínimo del 2% deberían estar recibiendo una atención educativa diferencial, porcentaje que se eleva hasta el 5% según diferentes autores.

Por ende, el porcentaje de identificación en el 2º ciclo de Educación Infantil supone tan solo el 0,03%, frente al 0,84% que suma Educación Primaria y el 1,16% de

la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

En definitiva, estos datos nos dejan entrever que la identificación temprana dentro del ámbito de las AACC es una necesidad, pero no una cuestión que se esté llevando a la práctica.

Análogamente, cabe mencionar que la identificación temprana de las AACC se encuentra directamente relacionada con dos Objetivos y metas de Desarrollo Sostenible, los cuales fueron adoptados en 2015 por las Naciones Unidas, y buscan lidiar con las problemáticas mundiales más urgentes de nuestro tiempo, así como mejorar la calidad de vida de las generaciones futuras.

En primer lugar, podemos destacar el Objetivo número 4, *Educación de calidad*, el cual insiste en que la educación es un derecho, sin importar las características de cada sujeto, pues todos deben optar a un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo.

Del mismo modo, el Objetivo 10, *Reducción de las desigualdades*, pretende frenar las desigualdades que existen en todos los ámbitos, las cuales obstaculizan el correcto desarrollo de la sociedad.

## 1.2. Problema y finalidad

Como ha sido expuesto anteriormente, aún cuando la legislación española considera a los niños y niñas con AACC como alumnado con NEAE, se distingue que estos son los grandes olvidados del sistema; aún más en las primeras etapas educativas.

Si bien es cierto que con el paso de los años dichos escolares han ido adquiriendo cierta visibilidad en el diagnóstico y la intervención; encontramos aún que el 95% de alumnos y alumnas que presentan AACC en nuestro país no están identificados (Tourón, 2023).

Esta afirmación nos hace percibir que, de todos los temas controvertidos que la educación actual ha de hacer frente, la identificación del alumnado con AACC es uno de ellos.

En nuestro contexto más próximo, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte asegura que, en base al curso 2023-2024, los alumnos y alumnas diagnosticados de AACC representan un 0,70%; sin embargo, se considera que el 2% del alumnado es superdotado y que al menos un 10% presenta aptitudes intelectuales sobresalientes.

Es decir, según las estadísticas, en España 110.000 estudiantes superdotados y más de 600.000 con AACC pertenecen actualmente a un centro educativo, pero todavía no han sido identificados; primer paso para garantizar una educación adecuada y de calidad (Sanz, 2024).

Cabe mencionar que, si la dotación fuera una cuestión de rasgo, el desarrollo del talento fuera espontáneo o la escuela fuese verdaderamente adaptativa y respondiese de modo individualizado a las necesidades de cada uno de sus aprendices, la identificación en este plano no sería estrictamente necesaria ni supondría un problema educativo (Tourón, 2020).

Sin embargo, lejos de ser esa nuestra realidad, la importancia de reconocer e identificar a los pupilos que presentan AACC es elevada, pues solo de este modo es posible contribuir desde la escuela al logro de su desarrollo personal; proponiendo una respuesta equitativa que conste de los apoyos educativos específicos necesarios.

Con todo, el interés principal de esta revisión sistemática es investigar, analizar y exponer el proceso de identificación de las AACC dentro del territorio español; reduciendo el ámbito de la investigación a edades de entre 0 y 6 años por ser el período crítico neuronal en lo que respecta al desarrollo madurativo y de la inteligencia.

### **1.3. Objetivos del TFM**

El objetivo principal que persigue la presente propuesta de TFM es realizar una revisión sistemática sobre la importancia de identificar de forma temprana la AACC en los infantes, para poder así aplicar precozmente medidas psicoeducativas y evitar posibles problemáticas tanto en el ámbito académico, como en el social y el personal.

Para la consecución del objetivo general, se proponen una serie de objetivos específicos:

- Investigar, analizar y exponer la totalidad del proceso de identificación de las AACC en España.
- Identificar los aspectos conocidos, desconocidos y controvertidos de la identificación temprana de las AACC.
- Proporcionar información amplia en relación con los beneficios de la identificación temprana de las AACC.
- Aportar lucidez al campo de investigación de las AACC.
- Realizar una síntesis de los últimos 6 años sobre la identificación temprana de las AACC en el territorio español.

### **1.4. Presentación de capítulos**

Todo ello, se ve recogido en 8 apartados diferenciales, que estructuran y facilitan el desarrollo de la información.

Primeramente, contamos con un marco teórico, relacionado directamente con las variables del título de nuestro TFM, donde destacan el concepto, las características y los criterios diagnósticos en lo que respecta a la identificación temprana y las AACC, así como la relación existente entre ambas.

Por continuar, el capítulo dedicado a la metodología nos aproxima a los objetivos, tanto general como específicos, de la revisión sistemática; y nos indica, bajo la metodología PRISMA, cuáles han sido las fuentes de información empleadas, los criterios de elegibilidad establecidos, las estrategias de búsquedas utilizadas y el modo de extracción de los datos.

Referente a los resultados, encontramos un diagrama de flujo que representa los resultados de los procesos de búsqueda y la posterior selección de estudios, desde el primer número de registros encontrados en la búsqueda hasta el número de aquellos incluidos finalmente en la revisión. Este da lugar a una posterior presentación de los 11 estudios, donde se detallan sus características más importantes.

Seguidamente, el apartado de discusión nos ofrece una interpretación general de los resultados encontrados, de un modo objetivo y detallado.

En cuanto a la conclusión, se destacan los puntos clave del análisis realizado, sintetizando los resultados más significativos y las respuestas que estos ofrecen a nuestra principal pregunta de investigación.

En última instancia, las limitaciones y futuras líneas de investigación, dejan entrever las lagunas que nuestro trabajo no cubre, así como expone la novedad de nuestro proyecto, el alcance y, dentro del ámbito de la investigación, las necesidades que se derivan.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. IDENTIFICACIÓN TEMPRANA**

La identificación es el proceso de recogida, análisis y valoración de datos con el que se espera identificar las NEAE del alumnado y, consecuentemente, fundamentar y concretar los ajustes y/o adaptaciones necesarias en dicho proceso, dando lugar a una educación óptima y de calidad que permita a los escolares alcanzar su máximo desarrollo personal, intelectual, social, emocional y la adquisición de las competencias básicas.

En este se tienen en cuenta dos variables: el alumno o alumna, y el contexto, entendido como los diferentes elementos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del mismo.

Además, como indica el artículo 74.2 de la LOMLOE:

La identificación y valoración de las necesidades educativas se realizará lo más tempranamente posible, por profesionales especialistas y en la manera que determinen las Administraciones educativas. En este proceso serán preceptivamente oídos e informados los padres, madres o tutores legales del alumnado. Las Administraciones educativas regularán los procedimientos que permitan resolver las discrepancias que puedan surgir, siempre teniendo en cuenta el interés superior del menor y la voluntad de las familias que muestren su preferencia por el régimen más inclusivo (LOMLOE, artículo 74.2, 2020).

En la vertiente de esta disposición legal, la identificación temprana supone un proceso sistemático de reconocimiento de factores de riesgo en los primeros años de vida, fundamental para favorecer el desarrollo físico y mental de los infantes.

Durante las etapas iniciales, el cerebro alcanza su mayor potencial de desarrollo neuronal debido a la alta plasticidad cognitiva que lo caracteriza en dicho momento vital, dando lugar a una gran capacidad de aprendizaje y adquisición de nuevas destrezas. Es por ello por lo que la primera infancia se considera el momento de mayor optimización para diagnosticar situaciones de riesgo o trastornos de diferente índole, pudiendo así ofrecer una respuesta y estimulación temprana individualizada que reduzca el impacto de las dificultades y facilite un crecimiento integral y saludable (anda CONMIGO, 2025).

### **Figura 1**

#### *Beneficios de la detección temprana*



*Nota.* Elaboración propia.

Y no solo eso, si no que la detección temprana aplicada de forma universal a todos los pupilos de corta edad es fundamental para impedir que los diagnósticos pasen inadvertidos y den lugar a deficiencias en el desarrollo, tanto cognitivo como físico, social o académico (Artiles, 2022).

## **2.2. ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES**

El concepto de AACC ha ido modificándose de un modo notable desde su acuñación hasta la actualidad, hecho que ha dificultado un acuerdo en su denominación.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) considera que las AACC tienen lugar cuando el CI de una persona es igual o superior a 130, clasificándole como “superdotada” (AEST, 2025).

Esta definición se ve directamente relacionada con el hecho de que, a lo largo de la historia, este término se ha visto estrechamente ligado al concepto de inteligencia, el cual abarca también una gran variedad de condiciones y no dispone de una descripción clara y precisa.

Aún así, la Real Academia Española (RAE) nos ofrece diferentes acepciones: la capacidad de entender o comprender; la capacidad de resolver problemas; el conocimiento, comprensión o acto de entender; el sentido en que se puede tomar una proposición, un dicho o una expresión; la habilidad, destreza y experiencia.

No obstante, con la evolución de los estudios que atañen a nuestro campo de interés, este término ha ido variando en relación con los diferentes modelos que serán expuestos con posterioridad, el contexto sociocultural y los instrumentos de medida que se han ido empleando; dejando atrás la idea de que las AACC y la inteligencia están, únicamente, determinadas genéticamente, y llegando en la actualidad a definirse como un potencial a desarrollar que poseen ciertos sujetos que presentan una capacidad de aprendizaje elevada y diferencial a la del resto de personas de su edad (AEST, 2025).

En esta línea, la National Association for Gifted Children (2025) afirma que los individuos con AACC son aquellos que evidencian una aptitud excepcional —entendida como una notable habilidad para el razonamiento y el aprendizaje— o de competencia, manifestada a través de un rendimiento significativamente superior que los ubica por

encima del percentil 90 en relación con su grupo normativo, en uno o más ámbitos específicos.

En este punto, es conveniente presentar diversas características diferenciales y comportamientos que se consideran como típicos de un escolar con AACC.

**Tabla 1**

*Características diferenciales del alumnado con AACC*

CARACTERÍSTICAS	
Hace preguntas constantemente.	Sabe utilizar la información.
Es curioso.	Tiene interés en inventar cosas nuevas.
Se involucra y suele fijarse en detalles muy concretos.	Disfruta con las cosas más complejas.
Es capaz de concebir ideas más abstractas.	Obtiene buenos resultados a pesar de que no siempre trabaje mucho.
Tiene una gran implicación con las tareas.	Suele tener la iniciativa a la hora de realizar una tarea conjunta.
Se caracteriza por tener una gran creatividad.	Tiene gran capacidad de realizar autocritica.

*Nota.* Elaboración propia extraída a partir de Arocas, et al., (2018).

**Tabla 2**

*Comportamientos típicos del alumnado con AACC*

COMPORTAMIENTOS
No siempre obtiene buenos resultados en todas las materias debido a sus características emocionales.
Tiene un gran interés por aprender y una gran curiosidad que le lleva a participar de manera activa.

Tiene la necesidad de conocer constantemente el significado de todo, de manera que pide la justificación de las tareas a los docentes.
A pesar de ser un sujeto atento, puede presentar otras características, como ser hablador o despistado.
Puede presentar problemas de socialización con el resto de sus compañeros/as.

*Nota.* Elaboración propia extraída a partir de Arocas, et al., (2018).

### **2.2.1. Términos asociados a las AACCs**

Son numerosos los conceptos que, indistintamente, se han ido relacionando a lo largo de los años con el significado de AACCs, y aunque estos puedan formar parte de algunas de las características que destacan en esta condición, no son definiciones equivalentes. Por ello, a continuación, se delimita el significado de las tres acepciones más recurrentes de un modo preciso y distinguido, pues una utilización incorrecta de las mismas puede dificultar su identificación y, consecuentemente, derivar en una atención educativa deficiente.

**Tabla 3***Términos asociados a las AACC*

CONCEPTO	DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS	CONSIDERACIONES
SUPERDOTACIÓN <sup>a</sup>	Capacidad intelectual global elevada, fruto de la combinación de recursos intelectuales que permiten un alto nivel de eficacia en la resolución de problemas y gestión de la información.	CI superior a 130.  Motivación intrínseca.  Autoconcepto positivo.  Alta creatividad.  Habilidades cognitivas divergentes (creatividad, inteligencia emocional y social).  Habilidades cognitivas convergentes (lógica, memoria, razonamiento espacial, verbal y matemático).	Constituye el concepto clásico de la inteligencia.  Se considera una <b>condición adulta</b> .  Diagnóstico fiable a partir de los <b>12 o 13 años</b> , cuando la inteligencia está más consolidada.

<b>TALENTO</b> b	Aptitud sobresaliente en un ámbito o actividad específica, con rendimiento superior en esa área y desempeño medio o inferior en otras.	Dominio en un área cognitiva o de procesamiento específica.  Diferencias cuantitativas entre capacidades.	<b>Talento simple:</b> alto rendimiento, mostrando una puntuación de más del 95 en una sola área (matemático, verbal, creativo, social, psicomotor).  <b>Talento múltiple:</b> combinación de dos o más talentos simples.  <b>Talento complejo:</b> combinación de aptitudes relacionadas entre sí que forman un talento común complejo (como académico o artístico).
<b>PRECOCIDAD</b> c	Desarrollo evolutivo acelerado en comparación con los iguales, adquiriendo conocimientos antes de lo normativo.	Ritmo de desarrollo superior al promedio.  En corta edad se muestran cualidades morales o físicas que de ordinario son más tardías (RAE).	No implica necesariamente superdotación o talento.  <b>Puede igualarse al rendimiento medio</b> tras la maduración completa.

*Nota.* Elaboración propia extraída a partir de a. Tárraga, et al., (2018); b. Albes, et al., (2013) y Bru y Miquel, (2024); c. Matamoros y Soria, (2024).

## **2.2.2. Modelos explicativos**

Los modelos explicativos de las AACC han ido variando con el transcurso de los años, donde distintos autores han expuesto sus interpretaciones y enfoques sobre el campo, todos ellos dirigidos a ofrecer una conceptualización de la inteligencia.

Seguidamente se ofrecerá, atendiendo principalmente a lo compartido por Tárraga, et al., (2018) una breve descripción de aquellas teorías que, se considera, han tenido una mayor relevancia; las cuales se pueden agrupar en cuatro modelos diferenciados: modelos basados en procesos cognitivos, modelos basados en las capacidades, modelos basados en el rendimiento y modelos basados en las competencias socioculturales.

### **2.2.2.1. Basados en procesos cognitivos**

En cuanto a la Teoría triárquica de la inteligencia, publicada por Robert Sternberg en 1997, podemos distinguir tres tipos de superdotados, los cuales no se relacionan entre sí:

- Analíticos: aquellos que poseen un alto CI en los test de inteligencia y buenos resultados académicos.
- Creativos: quienes denotan una elevada capacidad para formular soluciones originales a los problemas, así como para reformular otros nuevos.
- Prácticos: los que presentan gran capacidad para aplicar los conocimientos o habilidades en la vida diaria.

Del mismo modo, en ella se argumenta que, para explicar la superdotación, deben interactuar subteorías determinantes de una conducta inteligente: una subteoría componencial, una subteoría experiencial y una subteoría contextual.

**Figura 2**

*Teoría triárquica de la inteligencia*



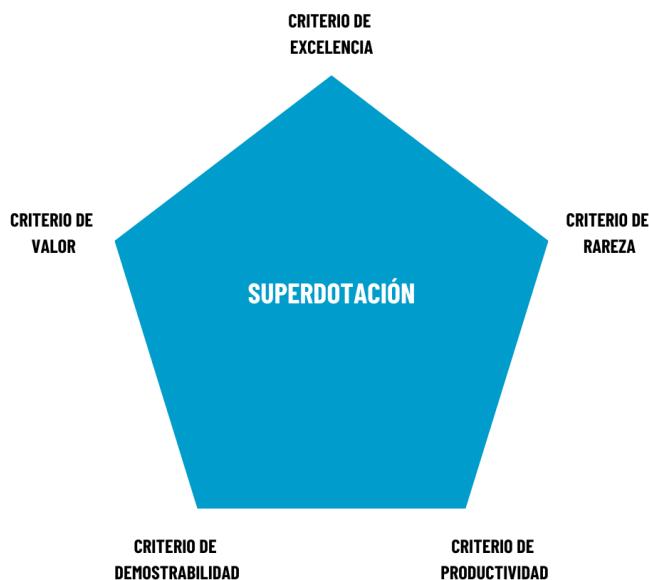
*Nota.* Elaboración propia.

Dicha formulación derivó en la Teoría pentagonal implícita de superdotación (Sternberg y Zhang, 2004), en la cual se explicitan cinco criterios a cumplir para ser considerado una persona superdotada:

- Criterio de excelencia: es excelente o destaca en un campo.
- Criterio de rareza: posee unas habilidades que no tiene la mayor parte de personas de su ámbito social.
- Criterio de productividad: sus facultades se muestran explícitamente en una productividad real.
- Criterio de demostrabilidad: la superioridad es demostrable en cualquiera de las áreas mediante pruebas fiables.
- Criterio de valor: el rendimiento superior tiene que ser valorado y bienvenido por su sociedad y en su época.

**Figura 3**

*Teoría pentagonal implícita de superdotación*



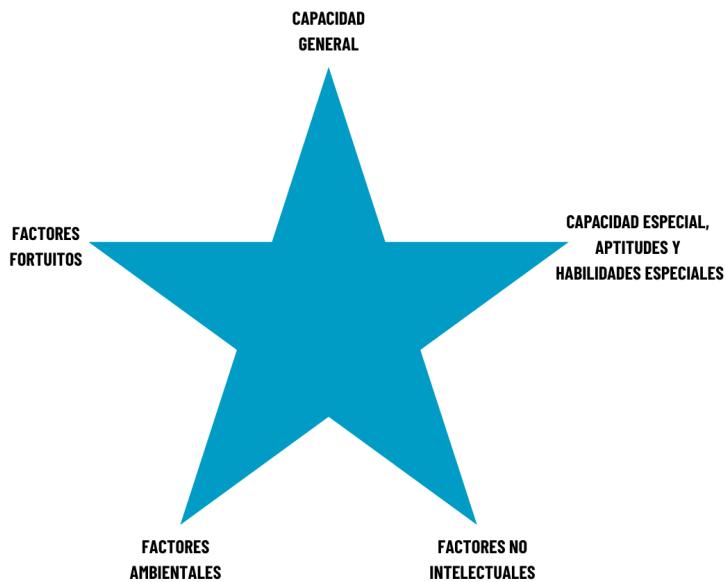
*Nota.* Elaboración propia.

#### **2.2.2.3. Basados en las competencias socioculturales**

En segundo lugar, destaca la Teoría de la estrella de Tannenbaum (1997), donde la excelencia es el producto de una sobreposición de cinco factores, con una gran importancia e influencia de factores ambientales para que el desarrollo de estas sea o no favorecido; las cinco puntas de una estrella: capacidad general; capacidad especial, aptitudes y habilidades especiales; factores no intelectuales; factores ambientales que estimulan el desarrollo; y factores fortuitos, como las circunstancias imprevistas en el estilo de vida habitual.

**Figura 4**

*Teoría de la estrella*



*Nota.* Elaboración propia.

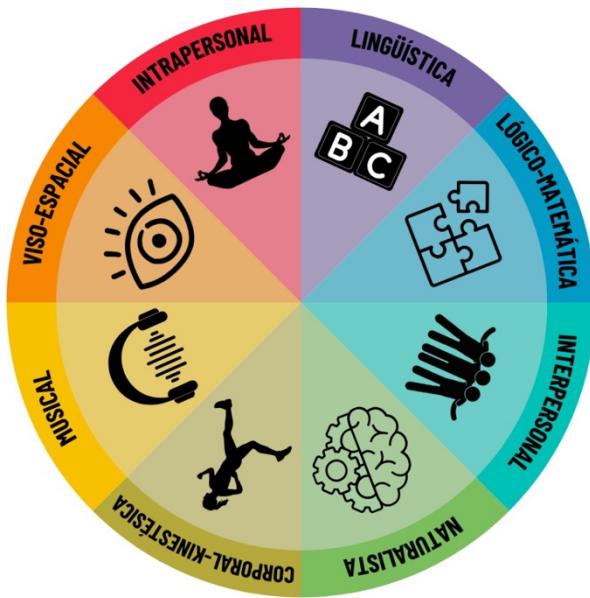
#### **2.2.2.3. Basados en las capacidades**

La Teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2000) es la idea más extendida en relación con los modelos basados en las capacidades, la cual supone una ruptura con la noción de inteligencia como un constructo monolítico, y pone atención en el contexto de cada individuo.

Para Gardner, existen ocho tipos de inteligencias: lingüística, lógico-matemática, interpersonal, naturalista, corporal-kinestésica, musical, viso-espacial, e intrapersonal.

**Figura 5**

*Teoría de las inteligencias múltiples*



*Nota.* Elaboración propia.

Además, señala que una capacidad (inteligencia), es una competencia demostrable en alguno de los ocho ámbitos que se manifiesta en la interacción de cada sujeto con el entorno.

Dicha teoría muestra el carácter plural del intelecto y evidencia que las personas difieren en los perfiles de inteligencia con los que nacen y en el tipo de inteligencia que acaban mostrando, donde se espera que la escuela ha de desarrollar el perfil cognitivo de cada uno, que será, sin duda, diferente del de los otros.

#### **2.2.2.2. Basados en el rendimiento**

En último lugar encontramos la Teoría de los tres anillos de Renzulli (2011), director del Centro Nacional de AACD y rendimiento de la universidad konética.

Este define la superdotación como la intersección que tiene que darse entre tres factores:

**Tabla 4***Teoría de los tres anillos*

CARACTERÍSTICA	REFERIDA A	ASPECTOS RELEVANTES
Alta capacidad intelectual	Aptitudes generales y áreas de cumplimiento.	Capacidad intelectual superior a la media.
Compromiso con el trabajo	Presencia de rasgos relacionados con la perseverancia, la determinación o la fuerza de voluntad.	Aplican mucha energía a solucionar un problema concreto o a una actividad determinada.  Muestran una extraordinaria motivación de logro.
Alta creatividad	Curiosidad y originalidad con relación a la resolución de problemas y/o la presentación de propuestas alternativas.	Sus conocidos y próximos los califican de originales, ingeniosos, creativos, diferentes y poco usuales.  La creatividad es resultado de una enorme cantidad de trabajo.  Sus producciones determinan con más fiabilidad la existencia de creatividad que algunos test.

*Nota.* Elaboración propia extraída a partir de Tárraga, et al., (2018) y Matamoros y Soria (2024).

## **2.3. RELACIÓN ENTRE LA IDENTIFICACIÓN TEMPRANA Y LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES**

La detección temprana, en lo que respecta a las AACCC, ha generado durante décadas una gran controversia que aún está presente entre los profesionales de este ámbito, pues mientras una parte de los expertos defienden que la identificación del alumnado con AACCC puede producir impactos negativos, como la cosificación de los infantes o la confusión diagnóstica de escolares precoces, considerando suficiente ofrecer una educación diversificada que dé respuesta a las necesidades de todos los pupilos; otros abogan por el pronto conocimiento de esta NEAE.

Aún así, el presente escrito se enmarca en esta segunda perspectiva, donde se entiende que la identificación tiene como objeto principal poder ofrecer intervenciones ajustadas a las características particulares de cada individuo, proporcionándoles los recursos y estrategias apropiadas que den lugar a un entorno educativo óptimo, como base de su desarrollo.

Es por ello, que al considerar ésta como imprescindible para una atención adecuada, la detección del alumnado con AACCC debe ser una prioridad en cualquier sistema educativo; pues, teniendo en cuenta que disponer de una elevada capacidad intelectual es una condición necesaria, pero no suficiente, y que el potencial no se desarrolla de manera espontánea, es imprescindible un conjunto de catalizadores y un contexto adecuado para que el talento se materialice en elevados logros.

Del mismo modo, es importante realizar una identificación temprana para fortalecer los macroprocesos cognitivos, ya que si no se estimulan adecuadamente los microprocesos y macroprocesos que se manifiestan en las primeras etapas de la vida, estos pueden deteriorarse y derivar en dificultades de adaptación escolar y bajo rendimiento académico (Artiles, 2022).

Y no solo eso, si no que siendo sabedores de que los principales indicios relacionados con las AACCs se pueden observar desde la primera infancia, acoge una gran importancia que esta tenga lugar de la manera más pronta, cuando aparecen los primeros signos diferenciales, como ocurriría en cualquier otro alumno/a que presente una NEAE. Sin importar si en etapas educativas posteriores se determina que tan solo se trataba de un sujeto precoz, pues como afirman los siguientes autores:

No se justifica la acción educativa por ser intelectualmente excepcionales (cosa que no sabremos hasta bastante más adelante, probablemente cuando ya hayan abandonado el Sistema Educativo) sino porque, quizás, lo acaben siendo, y en todo caso, porque están demostrando en la actualidad necesidades educativas especiales (Betrán, et al., 2000, p. 27).

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Objetivos y pregunta de investigación**

El objetivo principal de este TFM reside en poner de manifiesto la importancia de la detección temprana de las AACC dentro del panorama español.

Del mismo modo, persigue las siguientes máximas:

- Estudiar la totalidad del proceso de identificación de las AACC.
- Revisar el marco legal y normativo vigente en relación con la atención a estudiantes con AACC en el sistema educativo español.
- Analizar los indicadores clave que permiten la detección temprana de las AACC.
- Identificar las principales medidas psicoeducativas dirigidas al alumnado con AACC en etapas iniciales.
- Demostrar cómo la intervención temprana contribuye a la prevención de problemáticas educativas, sociales y personales en escolares con AACC.

Con todo, la pregunta de investigación que se considera mejor representa las intenciones que acaban de ser expuestas es la siguiente: ¿cuál es la importancia de la detección temprana para mejorar la calidad de vida de los infantes con AACC?

#### **3.2. Procedimiento**

La presente propuesta está siendo desarrollada bajo la metodología de una revisión sistemática dentro del campo de las AACC en Educación Infantil, la cual pretende responder a una pregunta específica de investigación mediante una búsqueda detallada de estudios empíricos ya publicados a través de un método riguroso con criterios específicos para la búsqueda, selección y análisis de los estudios; y facilita una

síntesis objetiva de qué se sabe y qué se desconoce dentro del campo de interés seleccionado, lo que genera una idea sobre cuál es el estado actual de la cuestión.

Para llevarlo a cabo, partiendo de un tema específico sobre el que no se disponía de suficiente información, se ha indagado acerca del proceso de identificación de las AACC en España durante el período de 0 a 6 años de edad, siguiendo las pautas de la tipología de investigación elegida bajo la metodología PRISMA:

- Selección del tema/problemática a tratar.
- Definición y aplicación de la estrategia de búsqueda.
- Búsqueda en bases de datos.
- Identificación de investigaciones potenciales a analizar.
- Aplicación de los criterios de elegibilidad.
- Obtención de datos e información.
- Análisis de la información.
- Exposición de los resultados.

### **3.3. Fuentes de información**

Dialnet, SciencieDirect y EBSCOhost son los principales motores de búsqueda que se han empleado; así como se ha recurrido a Google Académico para realizar las búsquedas manuales pertinentes.

Los 588 artículos analizados, han sido extraídos de dichas bases de datos científicas dentro del periodo comprendido entre los meses mayo y julio de 2025.

### **3.4. Criterios de elegibilidad**

La selección que va a realizarse se va a fundamentar en los siguientes criterios de inclusión y de exclusión, como marca el método PRISMA.

#### Criterios de inclusión:

- a) Artículos empíricos o de intervención.
- b) Artículos enfocados en niños y niñas con AACC.
- c) Artículos que ofrezcan datos objetivos e información relevante sobre el proceso de identificación de las AACC en el periodo de Educación Infantil.
- d) Artículos publicados entre 2019 y 2025.
- e) Artículos en inglés, portugués o español.
- f) Artículos que contemplen el contexto español actual.
- g) Artículos de acceso abierto y completo para un análisis detallado.

#### Criterios de exclusión:

- a) Aquellos derivados de los propios criterios de inclusión.
- b) Artículos centrados exclusivamente en adultos, adolescentes y niños de edad superior a 6 años.
- c) Artículos que, pese a cumplir los criterios de inclusión, no aportan información nueva y relevante.
- d) Estudios de síntesis.

### **3.5. Estrategia de búsqueda**

La estrategia booleana AND empleada, ha posibilitado que la búsqueda realizada se haya centrado en trabajos que relacionen las AACC con los procesos de identificación temprana, así como acotar los resultados a investigaciones sobre AACC en la etapa de Educación Infantil (0-6 años).

Asimismo, el comodín “?” ha permitido recuperar documentos que empleasen tanto el vocablo “niños” como “niñas”.

Por ende, el término OR combinado de nuevo con AND, ha facilitado encontrar estudios relacionados con las AACC y las diferentes vertientes del contexto español.

**Tabla 5**

*Estrategia de búsqueda*

<b>Ecuación de búsqueda</b>	<b>Motores de búsqueda</b>	<b>Resultados</b>
Altas Capacidades AND Identificación Temprana	Dialnet	25
	SciencieDirect	27
	EBSCOhost	0
Altas Capacidades AND Educación Infantil	Dialnet	33
	SciencieDirect	28
	EBSCOhost	5
Altas Capacidades AND Niñ?s	Dialnet	48
	SciencieDirect	4
	EBSCOhost	20

Altas capacidades AND (España OR Panorama español OR Normativa española)	Dialnet	175
	SciencieDirect	185
	EBSCOhost	38

*Nota.* Elaboración propia.

### 3.6. Extracción de los datos

Con el propósito de llevar a cabo el análisis de los artículos, se recopilarán y evaluarán los siguientes datos de cada uno de ellos:

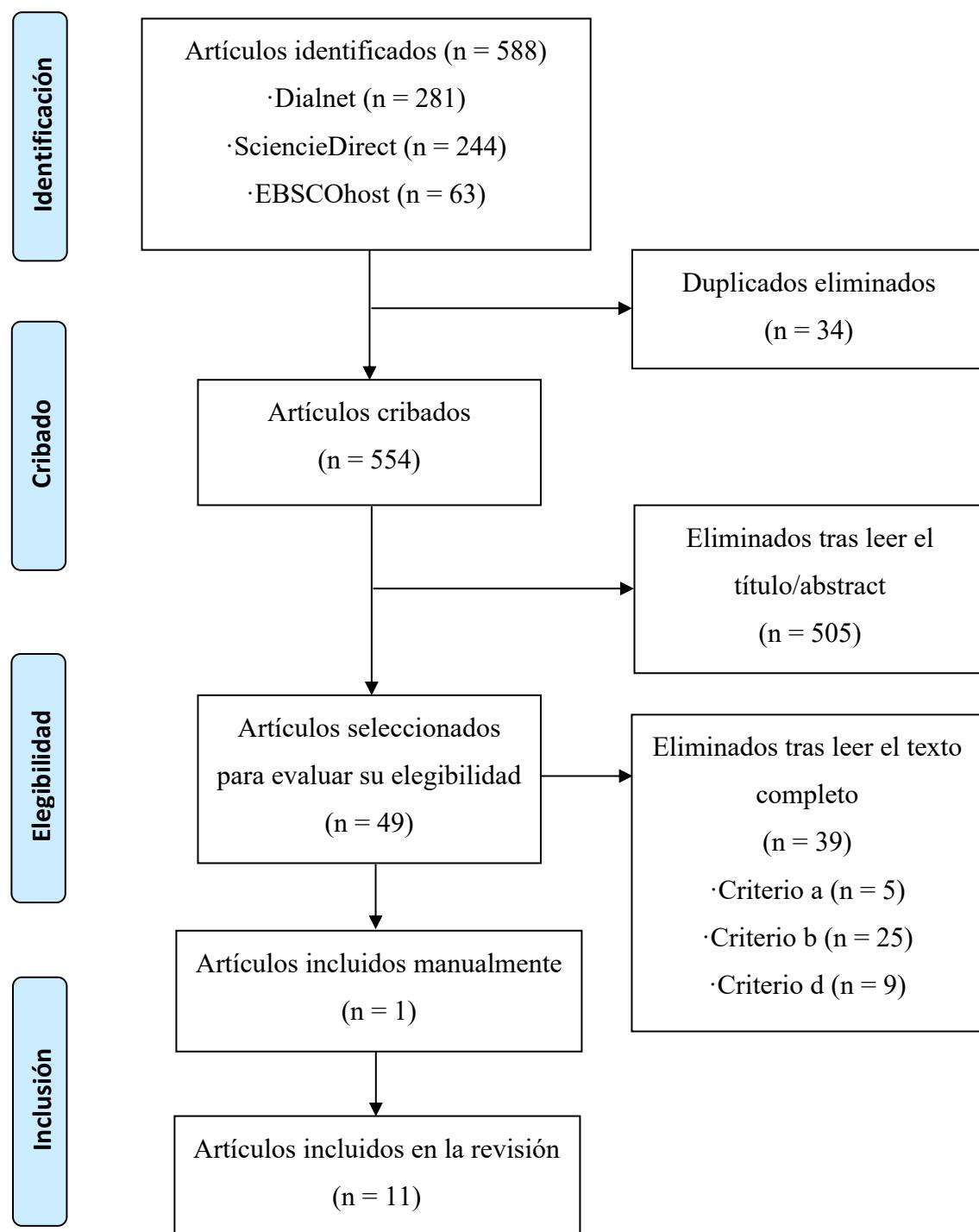
- Autores y año.
- Objetivo del estudio.
- Tipo de investigación y diseño empleado.
- Muestra o población diana (tamaño muestral, edad y sexo).
- Principales resultados.
- Limitaciones reportadas por el propio estudio.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Selección de los estudios

**Figura 6**

*Diagrama de flujo según PRISMA*



*Nota.* Elaboración propia

## 4.2. Características de los estudios

**Tabla 6**

*Síntesis de los estudios*

AUTORES Y AÑO	OBJETIVO DEL ESTUDIO	INVESTIGACIÓN Y DISEÑO	MUESTRA O POBLACIÓN DIANA	PRINCIPALES RESULTADOS	LIMITACIONES
Casino, et al. (2025)	Sistematizar el análisis de la respuesta educativa proporcionada durante la Educación Infantil y Básica al alumnado que presenta altas capacidades en España, partiendo del estudio comparado del desarrollo normativo de cada comunidad autónoma.	Metodología comparada.  Análisis cualitativo de contenido.	17 comunidades autónomas españolas (unidades de comparación).	<p>Solo 12 comunidades cuentan con normativa sobre AACC.</p> <p>Existen 4 medidas de respuesta y requisitos variados de aplicación de las mismas, pero no hay existente relación entre requisitos y número de alumnado identificado.</p> <p>Ninguna comunidad regula unidades específicas, becas ni premios para AACC.</p> <p>Solo Murcia detalla la escolarización en centros ordinarios con medidas específicas.</p> <p>12 comunidades tienen programas específicos, pero no existe relación entre tener programas y un alto porcentaje de identificación.</p>	<p>Normativa general, difícil de interpretar y cambiante.</p> <p>La información útil solo está en webs o asociaciones.</p> <p>No se puede asegurar que todos los programas estén publicados o actualizados.</p>

Checa y González (2025)	Analizar las diferencias porcentuales de identificación de las AACCII dentro de las CCAA pluriprovinciales.	Análisis descriptivo-comparativo.  Cuantitativo.  No experimental.  Longitudinal.	Datos nacionales, regionales y provinciales publicados oficialmente, basados en la estadística que regula las cifras estatales pertinentes.	Aunque hay un ligero aumento en el censo estatal de AACCII, las diferencias internas entre provincias aumentan en la mayoría de las CCAA pluriprovinciales.  No se demuestra relación directa entre estas diferencias y los marcos teóricos o procedimentales aplicados.	N.R.
Orozco y Virtus (2025)	Analizar los procesos de identificación y cribado de las altas capacidades en España, más específicamente en la comunidad autónoma de Castilla y León.	Análisis cualitativo documental.	Documentos disponibles pertinentes para la investigación.	Incremento del 0,05% en la detección desde el curso 2021/2022, que representaba un 0,37%, hasta el curso 2022/2023, que representaba un 0,43%.  Existe un aumento en el número de alumnos y alumnas identificados, ya que ha aumentado el número de inscripciones al programa.	Se ha de esperar para evaluar resultados a largo plazo del programa.

Barrenetxea, et al. (2024)	<p>Diseñar y validar el cuestionario «Actitudes Educativas del Profesorado hacia las Altas Capacidades (AEPAC)» aplicable al diseño de formación docente en el ámbito de las AACC a partir del cuestionario DATA.</p>	<p>Análisis cuantitativo instrumental.</p>	<p>546 docentes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional de los centros públicos, concertados y privados de la Comunidad Autónoma Vasca.</p>	<p>El cuestionario original DATA no era válido para el profesorado español, ya que presentó baja consistencia interna (<math>\alpha = 156</math>) y fallos estructurales. Las escalas propuestas no se confirmaron en el análisis factorial, lo que llevó a crear un nuevo instrumento: el cuestionario AEPAC.</p>	<p>Muestra limitada a la Comunidad Autónoma Vasca.</p>
García y Monzó (2024)	<p>Conocer cuál es la realidad educativa del alumnado de alta capacidad en las aulas valencianas.</p>	<p>Diseño descriptivo-correlacional. Análisis cuantitativo.</p>	<p>1.176 docentes que trabajan en la Comunidad Valenciana.</p>	<p>La atención al alumnado AACC es limitada por la falta de formación docente, escasa planificación, y ausencia de protocolos en la mayoría de los centros educativos. Las medidas específicas como el enriquecimiento o la flexibilización se aplican poco y sin una continuidad o evaluación coherente. Predomina una respuesta improvisada, sin seguimiento ni evaluación adecuada.</p>	<p>N.R.</p>

García y Monzó (2024)	Conocer la actitud del profesorado hacia el alumnado de alta capacidad y hacia sus necesidades a través del análisis de sus creencias, en el ámbito específico del profesorado valenciano, así como el impacto de la formación recibida sobre estas actitudes.	Metodología de encuesta.  Análisis cuantitativo descriptivo.	1.176 docentes que trabajan en la Comunidad Valenciana.	Más de una cuarta parte del profesorado valenciano ve al alumnado de AACC como un problema añadido o con menor prioridad educativa que otra NEAE.  El profesorado joven y con menos años de experiencia muestra actitudes más positivas.  El profesorado de Educación Infantil es el menos proclive a la diferenciación educativa.  La formación recibida no mejora significativamente esas actitudes.	Muestra limitada a la Comunidad Valenciana.  Visión cuantitativa.
Navarro, et al. (2023)	Estudiar la estructura de la escala en su versión para profesores de Educación Infantil y aportar evidencias sobre las propiedades psicométricas de la misma.	Ánálisis factorial confirmatorio (CFA) para variables ordinales y estimación (cuantitativo).	134 respuestas de profesores, referidas a alumnado con una edad que varía entre 3 y 6 años.	De los seis modelos evaluados, el mejor ajuste corresponde al de cinco factores.  La Average Variance Extracted (AVE) indica una adecuada validez de convergencia; del mismo modo que la fiabilidad compuesta presentó alta consistencia interna que refuerza su utilidad como instrumento para detectar alumnado con AACC en Educación Infantil en España.	N.R.

García, et al. (2021)	Analizar los conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado hacia las AACCs derivados de su formación y experiencia previas.	Análisis descriptivo-comparativo.  Cuantitativo.  No experimental.  Transversal.	246 participantes, divididos en dos grupos: docentes en activo y estudiantes de Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria.	Se confirma que el cuestionario es válido para medir conocimientos y actitudes sobre escolares con AACCs. Existen diferencias entre docentes en activo y estudiantes, y también según si han tenido alumnado AACCs. La experiencia docente mejora el conocimiento y las actitudes. La mayoría ha recibido formación, pero esta es insuficiente y no elimina mitos. La mayoría de estudiantes no son identificados correctamente.	Instrumento diseñado ad hoc, con estructura factorial no definitiva. Posible sesgo en las respuestas por autoinforme y deseabilidad social. Muestra insuficiente para generalizar resultados.
Barrios, et al. (2021)	Comprobar si la edad y los años de experiencia de los docentes influyen sobre sus actitudes hacia la inclusión y las AACCs y valorar si aquellos que tienen mejores actitudes hacia la misma son los que están mejor predisuestos a atender las AACCs.	Análisis descriptivo-correlacional.  Cuantitativo.  No experimental.  Instrumental.	203 docentes de la comunidad de Extremadura.	Se muestra poca formación y experiencia sobre AACCs y sus medidas de respuesta. Los docentes jóvenes tienen mejor actitud hacia la inclusión. Prevalece una resistencia a agrupar por capacidad, vista como elitista; optando por la agrupación por edad que no cubre bien las necesidades por AACCs.	Muestra incidental y no muy numerosa.

Menéndez (2021)	Analizar las posibles causas de la baja identificación del alumnado de altas capacidades en la Comunidad de Madrid en Educación Infantil.	Análisis cualitativo.	35 orientadores escolares en activo de la comunidad de Madrid que atienden alumnado en Educación Infantil y Primaria.	<p>Se evidencia una baja identificación de las AACC en Educación Infantil. La formación de los orientadores para detectar y atender a este alumnado es insuficiente, así como predomina el desconocimiento de modelos teóricos de referencia. La falta de detección temprana se justifica por una preferencia a evaluar en primaria. Existe una menor identificación en casos de entornos desfavorecidos o doble excepcionalidad.</p>	<p>Muestra pequeña y no representativa. Falta de técnicas cualitativas. Ausencia de la perspectiva de las familias. Escasa bibliografía en español y dificultades de acceso a fuentes en inglés. Limitaciones estadísticas por ser una etapa no obligatoria.</p>
Zúñiga (2019)	Responer la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo identificar a los niños y niñas con aptitudes sobresalientes de educación infantil a través de la evaluación psicopedagógica?	Estudio con un enfoque mixto de corte evaluativo.	Alumna de 5 años y tres meses de un centro educativo que atiende Educación Infantil.	<p>Presenta un CI de 143, lo que indica aptitudes sobresalientes, así como su desarrollo psicomotor es precoz. Cumple criterios para ser considerada sobresaliente y es candidata a promoción anticipada. Demuestra sentimientos de inadecuación social con sus iguales.</p>	N.R.

Nota. Elaboración propia. N.R.: no reportado.

#### **4.3. Resumen de los estudios**

El resumen de los estudios abordados incluye un total de  $n = 7$  artículos (Checa y González, 2025; Barrenetxea, et al., 2024; García y Monzó, 2024; García y Monzó, 2024; Navarro, et al., 2023; García, et al., 2021; Barrios, et al., 2021) que se basan en enfoques cuantitativos, mientras que  $n = 3$  artículos (Casino, et al., 2025; Orozco y Virtus, 2025; Menéndez, 2021) son de corte cualitativo. Además, se ha encontrado  $n = 1$  artículo (Zúñiga, 2019) que utiliza un enfoque mixto, combinando tanto métodos cualitativos, como cuantitativos.

Todos ellos, abordan diversas temáticas en el ámbito de la investigación, las cuales se ha decidido dividir en los siguientes cuatro apartados que facilitarán el análisis de los resultados obtenidos: diferencias entre Comunidades Autónomas, actitud docente y realidad educativa, cuestionarios y escalas, y estudio de caso.

##### **4.3.1. Diferencias entre Comunidades Autónomas**

Los estudios de Casino, et al. (2025) y Checa y González (2025) se centran en la distinción del desarrollo normativo y de las cifras de identificación de las AACCs en las Comunidades Autónomas (CCAA, en adelante) del territorio español.

En el primero de ellos, tan solo se han identificado 17 normas específicas sobre AACCs, pertenecientes a 12 CCAA, las cuales se definen como órdenes o resoluciones, sin encontrar leyes ni decretos específicos. Estas no contemplan las unidades específicas para atender a los alumnos que nos conciernen, ni tampoco becas ni premios; promoviendo todas ellas la escolarización en centros ordinarios y destacando Murcia por definir con detalle esta modalidad y su respuesta educativa.

Las medidas de respuesta ofrecidas son cuatro (enriquecimiento, flexibilización, diversificación curricular y respuesta personalizada), donde las dos primeras son

aplicadas por todas las CCAA y las restantes varían según la región. Del mismo modo, los requisitos para aplicarlas son distintos en cada CCAA, y no hay relación clara entre el número de requisitos exigidos y el porcentaje de alumnado identificado. Por ende, la mayoría de ellas cuentan con programas específicos, principalmente de enriquecimiento extracurricular o desarrollo de aptitudes, de entre las cuales cabe destacar que Castilla y León cuenta con cuatro programas, Murcia con tres, y Madrid y la Comunidad Valenciana con dos. Estos buscan a su vez fomentar la identificación del alumnado, aunque no todas las CCAA con programas específicos tienen altos porcentajes de identificados: 7 superan el 3,5% y 5 están por debajo del 2%. Asimismo, de aquellas que no tienen programas, solo Navarra supera el 1,8% de identificados.

En cambio, el segundo artículo no puede demostrar una relación directa entre las cifras de AACCs atendidas y censadas estatalmente en cada CCAA pluriprovincial y los marcos teóricos o procedimentales aplicados.

#### **4.3.2. Actitud docente y realidad educativa**

El conjunto de los estudios de García y Monzó (2024), García y Monzó (2024), García, et al. (2021), Barrios, et al. (2021) y Menéndez (2021) abordan cómo influyen las actitudes docentes en la identificación de las AACCs, así como cuál es la realidad educativa a la que se enfrentan los escolares con dicha NEAE.

Los resultados del primer estudio de García y Monzó (2024) confirman como las prácticas docentes hacia el alumnado con AACCs reflejan escasa planificación y mucha incertidumbre, justificado por una falta de formación y preparación. Solo el 37% del profesorado conoce la legislación educativa específica sobre AACCs, así como el 82% considera que sus compañeros o compañeras están poco formados en este ámbito. Además, el porcentaje de centros que cuenta con protocolos de detección no supera el

30%, y el 59% de nuestros escolares de interés no recibe atención específica coordinada, pues no más del 40% de los docentes considera que se les tiene en cuenta en los planes de transición. En lo que respecta a las medidas de respuesta, solo el 36% ha aplicado enriquecimiento y un 17% flexibilización, aunque su implementación es puntual, sin planificación, evaluación, ni registro sistemático. Por ende, aunque los docentes más jóvenes muestran actitudes más positivas, la sensibilización y formación son escasas, dando lugar a una atención educativa deficiente.

En el segundo de ellos, también se observa como una parte significativa del profesorado valenciano tiene actitudes negativas hacia el alumnado con AACC, viéndolos como un problema o restándoles prioridad frente a otros perfiles. Asimismo, el 49% considera que estos estudiantes tienen más dificultades para hacer amistades si son identificados, reforzando estereotipos sociales negativos. De nuevo, el profesorado más joven y con menor antigüedad muestra actitudes más positivas. En esta ocasión, la formación recibida no tiene un impacto claro en las actitudes, siendo las creencias sociales y generacionales más determinantes. No obstante, la mayoría no cree que atender de forma diferenciada a estos pupilos vulnere la igualdad de oportunidades, en línea con la legislación educativa actual.

El artículo de García, et al. (2021), pese a tratarse de la validación de un cuestionario, se relaciona en mayor modo con los conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado hacia las AACC derivados de su formación y experiencia previa. Su análisis muestra como existen diferencias significativas en conocimientos, percepciones y actitudes entre docentes en activo y estudiantes, y también según si han tenido alumnado AACC, aunque el contacto no garantiza cambios globales. A diferencia de los anteriores, muestra como la experiencia docente sí mejora el conocimiento y las actitudes. Seguidamente, aunque más del 80% ha recibido

formación, persisten mitos y creencias erróneas, lo que indica que la formación actual es insuficiente. También cabe destacar que, aunque más del 70% afirma haber tenido alumnos AAC, se estima que el 90% de este alumnado no es detectado adecuadamente, lo que sugiere una falsa percepción de identificación adecuada, posiblemente influida por falta de formación o errores conceptuales, como considerar el CI como criterio único de diagnóstico y defender la inadaptación social de los niños y niñas que aceleran cursos.

En cuarto lugar, Barrios, et al. (2021) confirma que la mayoría de los docentes no ha recibido formación suficiente sobre AAC, pues pese a que solo un 21,67% del profesorado considera que tiene un nivel de formación bajo o muy bajo para atender a este alumnado, un 66% nunca ha asistido a actividades formativas relacionadas con esta NEAE. Del mismo modo, casi la mitad de ellos no han trabajado con este tipo de alumnado a pesar de su presencia en las aulas. Como ha ocurrido de manera mayoritaria, los docentes más jóvenes y con menos experiencia muestran mejores actitudes hacia la inclusión, quienes suelen ser más favorables a atender al alumnado con AAC, excepto en la cuestión de agrupar por capacidad y la aceleración, que genera rechazo por considerarse elitista, por falta de formación y por la percepción de sobrecarga laboral; y muestra como, en España, la agrupación educativa sigue basándose en la edad.

El último de los estudios dentro de esta agrupación, ofrecido por Menéndez (2021), vuelve a resaltar la poca identificación de las AAC, esta vez en lo que respecta exclusivamente a la etapa de Educación Infantil, donde en toda la Comunidad de Madrid solo hay 37 casos identificados oficialmente. Además, excepto un sujeto, la totalidad de los orientadores reconoce no tener formación especializada en AAC, sentirse poco preparados, y la gran mayoría desconocen modelos claves de

identificación. Por continuar, el 60% afirma que la evaluación debe hacerse en primaria, no en infantil, lo que retrasa la atención adecuada; aún más si el pupilo proviene de entornos desfavorecidos o presenta doble excepcionalidad.

#### **4.3.3. Cuestionarios y escalas**

En lo que respecta a diferentes cuestionarios y escalas de identificación de AACC probados en España, los estudios de Orozco y Virtus (2025), Barrenetxea, et al. (2024) y Navarro, et al. (2023) nos aproximan a tres de ellos.

El programa DETECTA es una iniciativa obligatoria desde el curso 2022-2023 en Castilla y León para detectar de forma temprana a escolares con AACC. Este se aplica de forma digital y se divide en tres fases: evaluación docente con la escala EOPRO; cuestionario familiar EOPAM, si se supera el baremo de la fase 1; y, finalmente, intervención del equipo de orientación con pruebas psicométricas y, si es necesario, evaluación psicopedagógica completa. Tras su aplicación, los primeros datos de impacto reportan un aumento en la detección del 0,37% (2021-2022) al 0,43% (2022-2023) según datos ministeriales y un aumento de inscripciones al programa de enriquecimiento extracurricular de la Universidad de Burgos, que puede indicar un mayor porcentaje de sujetos identificados.

Seguidamente, el estudio de Barrenetxea, et al. (2024) muestra que el cuestionario original DATA no es válido para la formación de las AACC del profesorado español debido a una baja consistencia interna y fallos estructurales, motivo por el cual es necesario crear y aplicar un nuevo instrumento: el cuestionario AEPAC.

En último lugar, el análisis factorial confirmatorio llevado a cabo reafirmó que, de los seis modelos evaluados, aunque otros también mostraban viabilidad, el mejor ajuste para la GRS2-P en profesores de Educación Infantil corresponde al de cinco

factores; donde la Average Variance Extracted (AVE) osciló entre 0.45 y 0.74, lo que indica una adecuada validez de convergencia, y la fiabilidad compuesta presentó valores entre 0.89 y 0.96, señal de alta consistencia interna. Todo ello pone en alza su valor como herramienta de detección de las AACC en las primeras etapas educativas españolas.

#### **4.3.4. Estudio de caso**

El artículo de Zúñiga (2019) evidencia la posibilidad de identificar tempranamente las AACC tanto a través de medidas no formales, como haciendo uso de diferentes pruebas, cuestionarios e inventarios. Pues, tras una evaluación psicopedagógica de la misma índole que la llevada a cabo en alumnado con edades más avanzadas, se ha detectado que una pupila de 5 años obtiene un CI de 143, lo que indica aptitudes sobresalientes, y un desarrollo psicomotor superior al esperado para su edad.

Además, en relación con el Programa de Aptitudes Sobresalientes de la SEP, presenta los criterios necesarios (CI mayor de 120), para ser considerada sobresaliente, un entorno familiar favorable y las habilidades necesarias para ser candidata a la acreditación y aceleración de un curso escolar.

## **5. DISCUSIÓN**

Los resultados obtenidos en la presente revisión sistemática permiten establecer una reflexión crítica sobre el estado actual de la identificación temprana de las AACCs en la infancia dentro del contexto español.

Primeramente, la desigualdad territorial evidenciada por los estudios de Casino et al. (2025) y Checa y González (2025) resulta relevante. La notable disparidad entre CCAA en cuanto a legislación, programas específicos y medidas de atención confirma que no existe una política nacional homogénea en torno a la detección y respuesta educativa a las AACCs; hecho que puede estar limitando y condicionando negativamente las posibilidades de una identificación y atención óptima de este alumnado, generando así situaciones de inequidad educativa. A pesar de que algunas comunidades, como Murcia o Castilla y León, presentan modelos más definidos y programas concretos, esto no se traduce necesariamente en mayores tasas de identificación, lo cual invita a cuestionar la eficacia de las medidas actuales o su implementación real. Además, la falta de una relación directa entre la normativa aplicada y el porcentaje de alumnado identificado sugiere que la existencia de marcos legales no garantiza por sí sola una adecuada detección, siendo imprescindibles otros factores como la formación docente o los recursos materiales y humanos disponibles.

Por continuar, uno de los hallazgos más consistentes de esta revisión se encuentra directamente relacionado con la actitud del profesorado y la realidad educativa en la que se transforma, que parece constituir una de las principales barreras dentro de nuestro campo de investigación. Los trabajos revisados (García y Monzó, 2024; Barrios et al., 2021; Menéndez, 2021) muestran una alarmante falta de formación específica, una baja implementación de protocolos y medidas de atención y, en muchos casos, una escasa sensibilidad hacia las necesidades de los escolares con AACCs. El

hecho de que solo un porcentaje reducido del profesorado conozca la normativa específica, haya recibido formación continua o haya aplicado medidas como el enriquecimiento o la flexibilización curricular, refleja una preparación deficiente y un sistema educativo que todavía no otorga a esta NEAE la prioridad que merece. Del mismo modo, resulta preocupante que persistan mitos y estereotipos, como la creencia de que estos alumnos son socialmente inadaptados o que su atención diferenciada vulnera la igualdad de oportunidades. Dichos prejuicios, además de entorpecer la identificación, perpetúan una visión distorsionada de la diversidad y limitan el desarrollo del potencial de estos estudiantes.

Análogamente, también cabe señalar que, aunque los docentes más jóvenes tienden a tener actitudes más inclusivas, estas no siempre se traducen en prácticas efectivas, lo que podría explicarse por la falta de formación sistemática y de acompañamiento institucional. Asimismo, destaca la escasa visibilización de las AACC en la etapa de Educación Infantil, como refleja el estudio de Menéndez (2021), donde la identificación oficial es prácticamente inexistente. Este retraso en el momento de la detección, motivado tanto por el desconocimiento de modelos teóricos como por ideas erróneas sobre la idoneidad de evaluar a edades tempranas, puede suponer una pérdida significativa de oportunidades educativas en un momento clave para el desarrollo del potencial cognitivo.

Por otro lado, los resultados vinculados al uso de cuestionarios y escalas (Orozco y Virtus, 2025; Navarro et al., 2023; Barrenetxea et al., 2024) ofrecen un panorama más alentador, al evidenciar avances importantes en la validación de herramientas específicas para el contexto español. Instrumentos como la GRS2-P y el programa DETECTA suponen una apuesta por la objetivación del proceso de identificación, lo que podría contribuir a reducir el sesgo y aumentar las tasas de detección en etapas

tempranas. No obstante, el hecho de que algunos cuestionarios, como el DATA, resulten inadecuados para la formación del profesorado español pone de manifiesto la necesidad de diseñar y aplicar instrumentos culturalmente contextualizados y validados.

En último lugar, el estudio de caso analizado (Zúñiga, 2019) aporta una perspectiva especialmente significativa, al demostrar que es posible identificar con precisión las AACC en edades tan tempranas como los cinco años, siempre que se disponga de las herramientas adecuadas y se realice una evaluación integral, teniendo en cuenta tanto los resultados psicométricos como las condiciones familiares y emocionales del menor. Esta evidencia pone en valor la urgencia de abordar la detección temprana desde una mirada global, no reduccionista, que combine instrumentos formales y no formales, y que sitúe a la familia y al entorno educativo como aliados fundamentales.

Con todo, los resultados de esta revisión indican que la identificación temprana de las AACC sigue siendo una asignatura pendiente en el contexto español, afectada por factores estructurales, como la falta de homogeneidad normativa, formativos, en lo que se refiere a la escasa preparación del profesorado, y culturales, relacionados con la persistencia de estereotipos. Además, si bien se observan avances en la validación de instrumentos y en ciertas regiones que han desarrollado programas específicos, aún queda mucho trabajo para poder garantizar una atención educativa justa y de calidad para estos escolares, donde es imprescindible que las políticas educativas se orienten a reforzar la formación inicial y continua del profesorado, a estandarizar y aplicar protocolos eficaces de detección, y a promover una cultura escolar inclusiva y respetuosa con la diversidad del talento desde las primeras etapas del desarrollo.

## **6. CONCLUSIONES**

Una vez finalizada la presente revisión sistemática, podemos afirmar que la escuela actual se rige por el principio de inclusión y facilita una educación para todos, donde cualquier infante que presente necesidades específicas y/o adicionales para poder desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo, ya sea por alguna dificultad o por un mayor ritmo o capacidad durante el transcurso de la escolaridad, debe ser comprendido y atendido.

En nuestro campo de trabajo, aún más, es de obligado cumplimiento intervenir, pues solo gracias a la detección de las AACC podremos identificar las dificultades del escolar y así, facilitarle una evolución natural y el máximo acceso al aprendizaje. Este es el primer paso para poder iniciar el proceso en el que participan el centro escolar, la familia y el equipo de orientación psicopedagógico del centro, dando lugar posteriormente a un diagnóstico concreto y una propuesta de respuesta educativa adaptada a sus capacidades y necesidades.

Sin embargo, a pesar de que las leyes educativas insisten en la necesidad de identificar a este alumnado para poder darles una educación de calidad y aunque la evolución en ámbitos de la detección cada vez es más significativa, la identificación temprana todavía constituye un gran reto para la atención educativa en el contexto español, marcado por desigualdades territoriales, carencias formativas y limitaciones culturales.

De igual modo, y aunque se tiene en cuenta que no hablamos de un grupo heterogéneo y no todos los sujetos mostrarán todos los rasgos definidos ni lo harán de una forma continuada, se demuestra que el término de AACC continúa siendo abstracto y se presencia la falta permanente de precisión y definición de los conceptos relacionados, evidenciando la ausencia de una estrategia nacional coherente y

homogénea que garantice el derecho de dichos pupilos a una atención educativa equitativa.

A esta falta de consenso, se añade la escasa e inespecífica formación de los profesionales que deben llevar a cabo la detección y su falta de sensibilización. La persistencia de estereotipos y la escasa implementación de medidas efectivas refuerzan la idea de que la formación inicial y continua de los docentes constituye un pilar fundamental para avanzar hacia una práctica más inclusiva.

Asimismo, la invisibilización de las AACC en la etapa de Educación Infantil pone en riesgo el aprovechamiento de un periodo decisivo para el desarrollo del potencial cognitivo, lo que reafirma la necesidad de instaurar protocolos de identificación desde edades tempranas.

No obstante, los estudios revisados también muestran un horizonte de oportunidades, donde el diseño y la validación de herramientas adaptadas a nuestro país, así como las experiencias de éxito en determinadas CCAA, representan pasos prometedores hacia un proceso de detección más objetivo, temprano y justo.

En definitiva, se deja entrever la necesidad de establecer unos criterios y principios comunes en el marco nacional que pongan de manifiesto la importancia de articular la normativa, los recursos humanos y materiales, y la formación docente en torno a un enfoque inclusivo y basado en la diversidad que modifique inminenteamente la preocupante situación española referente a la identificación de las AACC, y de un modo especial en el ciclo de Educación Infantil.

Pues, fallar en este proceso no solo es negativo para el alumnado, sino también para la sociedad que pierde sujetos con una capacidad de aportación infinitamente superior que pueden ofrecer grandes oportunidades a la comunidad.

## **7. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

### **7.1. Limitaciones**

La principal limitación a la que se ha tenido que hacer frente para llevar a cabo el trabajo que ha sido expuesto, se encuentra directamente relacionada con el criterio de inclusión “*Artículos que ofrezcan datos objetivos e información relevante sobre el proceso de identificación de las AACC en el periodo de Educación Infantil*” y, por ende, con el criterio de exclusión “*Artículos centrados exclusivamente en adultos, adolescentes y niños de edad superior a 6 años*”. Esto es así ya que, como se ha evidenciado, se sigue dando una gran importancia a modelos que ponen la inteligencia y el CI en el foco, motivo por el cual la identificación se pospone a la Educación Primaria y Secundaria; enunciado que podemos verlo reflejado tanto en los datos, que indican que contamos con 346 identificados en nuestra etapa educativa frente a los 23.307 y 24.438 que se encuentran en las posteriores, como en el proceso de búsqueda de información, pues pese a que hay numerosa documentación relacionada con nuestra temática principal, la identificación de las AACC, esta se reduce considerablemente para el ciclo de Educación Infantil.

Análogamente, la necesidad de ofrecer información actual que genere una idea objetiva y relevante sobre cuál es el estado actual de la cuestión, ha supuesto que el número de artículos a incluir en la presente revisión sistemática se haya visto reducido considerablemente.

### **7.2. Futuras líneas de investigación**

En último lugar, es importante destacar la relevancia que ha supuesto el trabajo realizado para el campo de las AACC, aún más en cuanto a la atención temprana se refiere, pues como ha sido mencionado con anterioridad, no hay investigaciones

actuales que aborden dicha temática. Y no solo eso, si no también como este ofrece una base sólida para futuras investigaciones, relacionadas directamente con las herramientas de identificación, los factores contextuales y educativos, y el impacto de la identificación temprana en el desarrollo del talento. Así pues, sería conveniente profundizar en los siguientes campos de interés:

- Coordinar departamentos de psicología, neurociencia, política y educación que faciliten establecer unos criterios comunes de identificación.
- Validar y adaptar los diferentes cuestionarios, escalas y pruebas psicométricas a la población infantil.
- Diseñar programas de enriquecimiento y/o aceleración en edades tempranas.
- Analizar las necesidades emocionales de los pupilos identificados precozmente.
- Estudiar el impacto de programas de sensibilización y formación docente en la mejora de la detección temprana.
- Investigar sobre cómo el entorno familiar, social y cultural influye en la manifestación temprana de las AACCs.
- Examinar la relación entre la identificación temprana y el desarrollo posterior del talento.

## 8. REFERENCIAS

- Agudo, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿Ahora qué?. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277.
- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- andaCONMIGO. (8, julio, 2025). Atención temprana. Terapia para niños y niñas de 0 a 6 años. Recuperado el 8, julio, 2025 de <https://andaconmigo.com/atencion-temprana/>
- Arocas, E.; Cuartero, T.; Ferrández, M. C.; Moya, R. y Torregrosa, D. (2018). *Altas Capacidades Intelectuales. Una guía para la comunidad educativa*. Valencia: Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. Disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2020/02/Guia-de-altas-capacidades-una-guia-para-la-comunidad-educativa.pdf>
- Artiles, C. (2022). El niño y la niña con altas capacidades intelectuales. *Revista de Pediatría Integral*, 26(2), 91-103.
- Asociación Española de Superdotados y con talento para niños, adolescentes y adultos. (3, abril, 2025). AEST. Altas capacidades. Recuperado el 3, abril, 2025 de <https://www.aest.es/altas-capacidades-intelectuales-o-superdotacion/>
- Barrenetxea, L., Galindo, H. y Yániz, C. (2024). Actitudes educativas del profesorado hacia las Altas Capacidades: validación de la escala AEPAC. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 28(1), 101-124.

- Barrios, S., Gómez, C., Gozalo, M. y Plata, M. (2021). Los docentes que creen en la inclusión educativa ¿tienen una actitud favorable hacia el alumnado de Altas Capacidades?. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 379-388.
- Betrán, M. T., Chicharro, D., González, M. T., López Andrada, B., López Medina, B. y Martín, J. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. España: Ministerio de Educación y Cultura.
- Bru, Ll. y Miquel, M. (2024). *Investigación en educación especial. Introducción al trastorno específico del aprendizaje y a las altas capacidades* [Presentación no publicada]. Universidad Europea.
- Casino, A., Elena, M. y Senent, J. (2025). La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales: análisis comparado del desarrollo normativo de las comunidades autónomas. *Revista Española de Educación Comparada*, 47, 433-452.
- Checa, P. y González, A. (2025). Diferencia de identificación de las Altas Capacidades Intelectuales en las comunidades autónomas españolas. *I Congreso Internacional de Atención Psicológica y Diversidad*.  
<https://psicodocencia.org/ponencia/diferencia-de-identificacion-de-las-altas-capacidades-intelectuales-en-las-comunidades-autonomas-espanolas/>
- García, L. y Monzó, A. (2024). Actitud del profesorado hacia la atención al alumnado de alta capacidad. Estudio en la Comunidad Valenciana. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2), 311-334.
- García, L. y Monzó, A. (2024). Análisis de la respuesta educativa al alumnado de alta capacidad. *Educar 2024*, 60(2), 535-552.

García, T., Pasarín, T. y Rodríguez, C. (2021). Conocimientos, percepciones y actitudes de los docentes hacia las altas capacidades. *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education*, 16(2), 183-207.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

Martínez-Garrido, C. y Murillo, F. J. (2019). *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (Vol. III)*, 155-161. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).

Matamoros, E. y Soria, A. (2024). *Evaluación en educación especial. Intervención educativa con el alumnado de altas capacidades* [Presentación no publicada]. Universidad Europea.

Menéndez, L. (2021). *Carencias de identificación de las Altas Capacidades en el alumnado de educación infantil* [Trabajo fin de Máster].

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Enseñanzas no universitarias, alumnado matriculado, curso 2023-2024*.  
[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2023-2024-rd/gen-todas/l0/&file=todas\\_01.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2023-2024-rd/gen-todas/l0/&file=todas_01.px)

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Enseñanzas no universitarias, necesidades de apoyo educativo, curso 2023-2024: alumnado con altas capacidades intelectuales*.

[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2023-2024/otros/l0/&file=otros\\_03.px#!tabs-tabla](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2023-2024/otros/l0/&file=otros_03.px#!tabs-tabla)

Naciones Unidas. (4, abril, 2025). Naciones Unidas. Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Recuperado el 4, abril, 2025 de

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

National Association for Gifted Children. (3, abril, 2025). National Association for

Gifted Children. What is Giftedness?. Recuperado el 3, abril, 2025 de

<https://nagc.org/page/what-is-giftedness>

Navarro, E., Tourón, J. y Tourón, M. (2023). Validez de Constructo de la Escala de

Detección de Alumnado con Altas Capacidades para Profesores de Educación

Infantil, Gifted Rating Scales (GRS2-P), en una muestra española. *Revista*

*Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(2).

Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. y Worrell, F. C. (2015). Repensando las altas

capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65.

Orozco, M. y Virtus, D. (2025). Detecta: Cribado de Altas Capacidades en Castilla y

León. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 27, 59-83.

Pagea, M., McKenziea, J., Bossuytb, P., Boutronc, I., Hoffmannd, T., Mulrowe, C.,

Shamseerf, L., Tetzlaffg, J., Aklh, E., Brennana, S., Choui, R., Glanvillej, J.,

Grimshawk, J., Hro'bjartssonl, A., Lalum, M., Lin, T., Lodero, E., Mayo-

Wilsonp, E., McDonalda, S., ..., y Moher, D. (2021). Declaración PRISMA

2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas.

*Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799.

<https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Perkins, M. (2012). *Canva* (2.5) [Aplicación online]. Google. <https://www.canva.com/>

Real Academia Española. (5, abril, 2025). Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. Recuperado el 5, abril, 2025 de  
<https://dle.rae.es/inteligencia?m=form>

Reche, G. M. (2019). Altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación, evaluación y respuesta educativa. *Región de Murcia: Consejería de Educación y Cultura.*

Sanz, C. (2024). El Mundo del Superdotado. Informe Nacional sobre la educación de los superdotados. Recuperado el 5, abril, 2025 de  
<https://www.elmundodelsuperdotado.com/informe-educacion-superdotados/>

Tárraga, R., Tijeras, A., Sanz, P., Ramos, G. y Lafuente, M. I. (2018). *Alumnado con altas capacidades. Intervención psicoeducativa en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*, 209-227. València: Tirant Humanidades.

Tijada, P. (2016). Las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 75-88.

Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32.

Zúñiga, M. (2019). La Evaluación Psicopedagógica en la Identificación Temprana de Alumnos y Alumnas de Educación Infantil con Altas Capacidades. *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (Vol. III)*, 155-161.

## 9. ANEXOS

### **Anexo 1**

*Alumnado AACC diagnosticado en función de la etapa educativa*

LUGAR DE ESTUDIO	2º CICLO E.I.	E.P.	E.S.O.	ALUMNADO AACC	ALUMNADO TOTAL
ESPAÑA	346	23.307	24.438	58.540	8.332.274
ANDALUCÍA	45	7.770	8.721	21.366	1.599.961
ARAGÓN	2	135	120	292	222.654
ASTURIAS	35	1.376	843	2.572	133.944
BALEARES	22	1.376	1.299	3.128	197.048
CANARIAS	4	838	1.026	2.309	332.693
CANTABRIA	6	336	266	689	92.937
CASTILLA Y LEÓN	14	913	708	1.788	347.771
CASTILLA LA MANCHA	25	439	158	684	364.011
CATALUÑA	4	1.184	2.136	4.200	1.410.902
COMUNIDAD VALENCIANA	28	1.791	1.488	3.307	913.830
EXTREMADURA	16	254	298	703	170.786
GALICIA	55	1.471	1.308	3.235	403.586
MADRID	50	2.681	2.410	6.063	1.255.383
MURCIA	5	431	1.882	3.479	308.956
NAVARRA	11	503	427	1.039	118.674
PAÍS VASCO	19	1.496	1.012	2.843	364.291
LA RIOJA	3	335	282	769	55.600

CEUTA	0	16	22	47	18.842
MELILLA	2	11	12	27	20.405

*Nota.* Elaboración propia extraída a partir de Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024).