

DETECTA: CRIBADO DE ALTAS CAPACIDADES EN CASTILLA Y LEÓN

DETECTA: SCREENING FORM FOR HIGH ABILITIES IN CASTILLA Y LEON

Daniel Virtus-Palacios,
Universidad de Burgos
dvp0008@alu.ubu.es

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3646-5064>

Martha-Lucía Orozco-Gómez
Universidad de Burgos
mlorozco@ubu.es

orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5547-8712>

Resumen

La identificación del alumnado con altas capacidades en España se basa en la legislación educativa. Sin embargo, la ausencia de una normativa nacional delega esta responsabilidad a las comunidades autónomas, lo que resulta en enfoques muy diversos. Este estudio tiene como objetivo analizar los procesos de detección implementados en Castilla y León. Para ello, se emplea una metodología cualitativa basada en el análisis documental, centrándose en el protocolo de detección de altas capacidades. El programa DETECTA se identifica como el principal modelo de cribado regional. Este programa sigue un enfoque escalonado en tres fases: cuestionarios dirigidos a profesores (EOPRO), cuestionarios para familias (EOPAM) y aplicación de una prueba objetiva. El DETECTA refleja el compromiso de las instituciones públicas para abordar la infra identificación de las altas capacidades. Aunque se han logrado avances significativos en la detección, el programa DETECTA aún presenta áreas de mejora que podrían optimizar tanto el proceso de identificación como la promoción del talento en este colectivo.

Palabras clave: Alta Capacidad, Superdotación, Cribado, Atención Temprana, DETECTA.

Abstract

Identification of high-ability students in Spain is based on educational legislation. However, the absence of unified national regulations delegates this responsibility to the autonomous communities, resulting in highly diverse approaches. This study aims to analyze the detection processes implemented in Castilla y León. To achieve this, we used a qualitative methodology based on document analysis and focusing on the high-ability detection protocol. The DETECTA program is identified as the main regional screening model. This program follows a tiered approach consisting of three phases: teacher questionnaires (EOPRO), family questionnaires (EOPAM), and application of an objective test. The DETECTA program reflects the commitment of public institutions to addressing the under-identification of high-ability students. Although significant progress has been made in the detection processes, the DETECTA program still presents areas for improvement that could enhance both the identification process and the promotion of talent within this group.

Key words: High Ability, Giftedness, Screening, Early Intervention, DETECTA

Cómo citar este artículo/ citation: Virtus-Palacios, Daniel; Orozco-Gómez, Martha-Lucía (2025). DETECTA: Cribado de Altas Capacidades en Castilla y León. ANDULI 27 (2025) pp. 59-83.
<https://doi.org/10.12795/anduli.2025.i27.03>

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, muchos países del mundo están modificando sus políticas educativas para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes (Pérez-Gutiérrez et al, 2023). Dentro de estas políticas educativas inclusivas, nos interesan las que están relacionadas con la detección y promoción del talento. Sin embargo, encontramos que cada país realiza un enfoque diferente sobre cómo abordar esta situación (Rutigliano y Quarshie, 2021). Hay países que tienen como eje central la identificación, mientras que otros se centran en la promoción de los talentos sin una necesidad de detección previa.

En España, la identificación y atención educativa está regulada a través de la legislación (LOMLOE, 2020). Esta normativa recoge en su artículo 71 que el alumnado de Altas Capacidades (AACC) pertenece al colectivo de alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo. Además, se recoge de forma general algunos procedimientos que deben seguirse para la identificación o promoción del talento. Por ello, el conocimiento profundo de la legislación educativa es fundamental para garantizar una adecuada atención a las necesidades del alumnado de AACC, permitiendo una intervención educativa efectiva y personalizada. A pesar de esto, cada comunidad autónoma en España tiene competencias educativas para adecuar la legislación regional a sus realidades (LOMLOE, 2020). Por ello, en el territorio español hay diferentes procedimientos de cribado y detección del alumnado.

El objetivo principal de este documento es analizar los procesos de identificación y cribado de las altas capacidades en España, más específicamente en la comunidad autónoma de Castilla y León. Para ello, el foco principal va a estar en el programa DETECTA que es el cribado regional de altas capacidades. Conocer su funcionamiento puede ofrecer una perspectiva sobre los formatos de cribado aplicados y se pueden ofrecer recomendaciones de mejora. Para alcanzar este objetivo, se considera fundamental partir de la realidad legislativa que enmarca la detección y promoción del talento.

2. MARCO LEGISLATIVO

Para comenzar, se realiza una revisión detallada sobre los diferentes marcos legislativos existentes dentro del campo de las altas capacidades.

2.1. Marco Legislativo Europeo

No existe legislación específica sobre AACC a nivel europeo, ni en relación con la identificación ni con la promoción del talento. Sin embargo, sí que existe una plataforma europea llamada Eurydice que en 2006 lanzó un documento llamado "*Specific Educational Measures to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe*". Este documento ofrece un resumen de las distintas formas en que cada país europeo designa, identifica y promueve el talento en las altas capacidades. Dentro de este documento se concluye que no existe un consenso a nivel europeo sobre lo que significa tener altas capacidades, es decir, no existen unas características o guías fundamentales comunes, lo que permite a cada país ejercer su plena competencia en la creación de la legislación educativa en este ámbito. Además, el documento aborda la formación de los maestros en las universidades de cada país, señalando que tanto cada país como cada universidad tienen la autonomía para estructurar dicha formación (European Education and Culture Executive Agency, 2006). Sin embargo, es importante destacar que las políticas educativas de los países han evolucionado

desde la publicación de este documento, por lo que su contenido puede estar desactualizado y no reflejar con precisión la situación actual.

Otra de las plataformas que ha intentado crear un marco común es la OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) la cual publicó en 2021 un documento titulado *Policy Approaches and Initiatives for the Inclusion of Gifted Students in OECD Countries* con el objetivo de analizar las políticas y prácticas educativas dirigidas a los estudiantes de altas capacidades en los diferentes países miembros de esta organización. Este documento explora las diferentes concepciones y métodos de identificación de los estudiantes con altas capacidades, destacando la diversidad en su conceptualización entre diferentes países. Además, se evalúan los enfoques gubernamentales, recursos, formación docente e intervenciones a nivel escolar utilizados para promover la inclusión de estos estudiantes, haciendo hincapié en la necesidad de individualizar la educación para todos los alumnos (Rutigliano y Quarshie, 2021).

Además de estas plataformas, existen organismos y asociaciones activas a nivel europeo dedicados a mejorar el proceso de identificación y promoción del talento en las AACC. Dos de los más destacados son el *European Council for High Ability* (ECHA) y el *European Gifted Education Training* (EGIFT). El ECHA se enfoca en avanzar en el estudio y desarrollo del potencial excelente en las personas. Su objetivo principal es crear una red de comunicación que promueva el intercambio de información sobre las AACC. Para ello, este organismo publica investigaciones científicas, organiza conferencias y ofrece formaciones específicas para docentes, pedagogos, psicólogos y otros especialistas en el área (ECHA, 2023). Por su parte, el EGIFT es un proyecto combinado con una convocatoria Erasmus+ que busca proporcionar una respuesta educativa adecuada para que el alumnado de AACC desarrolle su potencial. Principalmente, ofrece formación remota para docentes sobre las altas capacidades, facilitando así el acceso a recursos y conocimientos actualizados en este campo (EGIFT, 2019).

2.2. Marco Legislativo Español

La legislación educativa española ha experimentado numerosos cambios en los últimos años, lo que ha resultado en modificaciones sustanciales en cortos periodos de tiempo. En los últimos 25 años, España ha sufrido cuatro cambios completos de ley educativa (ver tabla 1). Además de la ley nacional, cada una de las comunidades y ciudades autónomas españolas posee competencias educativas, lo que les obliga a concretar y adaptar cada nueva legislación a su contexto específico (LOMLOE, 2020). Esta combinación de cambios frecuentes y adaptaciones regionales ha contribuido a una situación de constantes reajustes en el sistema educativo español, generando así una inestabilidad legislativa.

Tabla 1. Leyes generales de educación españolas

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.	LOCE, 2002
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.	LOE, 2006
Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.	LOMCE, 2013
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, 2020

Específicamente en el campo de las altas capacidades estos cambios legislativos también han ido realizando modificaciones sobre cómo debe ser la atención educativa.

La LOCE (2002), en su artículo 43, etiquetaba a estos alumnos como “superdotados intelectualmente” y contemplaba que debían recibir una atención especializada. Esta atención se delegaba a las comunidades autónomas, encargadas de adoptar medidas de actuación específicas, como la flexibilización del currículo o la escolarización en centros especializados que pudieran atender estas necesidades. Además, la LOCE promovía la formación docente y familiar para mejorar la atención a este alumnado.

La LOE (2006), en su artículo 71, introdujo un cambio de terminología, utilizando la etiqueta “altas capacidades intelectuales” y reconociéndolas como una necesidad específica de apoyo educativo, subrayando la importancia de adaptar la enseñanza a estos alumnos. Por otra parte, el artículo 76 de esta misma legislación especificaba que las comunidades autónomas eran responsables de identificar de forma temprana a los alumnos con altas capacidades y de diseñar planes de actuación y programas de enriquecimiento para desarrollar al máximo sus capacidades. Por último, el artículo 77 establecía que la flexibilización de las etapas educativas sería determinada por el Gobierno, previa consulta con las comunidades autónomas.

La LOMCE (2013) modificó la LOE, pero no introdujo cambios respecto a la identificación o atención de las altas capacidades intelectuales. Continuó otorgando autonomía a las administraciones educativas de cada comunidad autónoma para identificar y valorar al alumnado, y les dio competencias para adaptar planes de actuación o programas de enriquecimiento destinados a desarrollar el potencial del alumnado.

Por último, la LOMLOE (2020) también es una modificación de la LOE y, al igual que la LOMCE, no introdujo cambios significativos sobre la atención al alumnado de altas capacidades intelectuales. La responsabilidad de identificar y atender a estos alumnos sigue recayendo en las comunidades autónomas, manteniéndose las directrices establecidas por la LOE.

Desde la LOCE hasta la LOMLOE, la legislación educativa española ha evolucionado en términos de terminología y enfoque en la atención a los alumnos con altas capacidades, creando diferentes formas de atención como los programas de enriquecimiento, pero ha mantenido la estructura de delegar la responsabilidad a las comunidades autónomas. A pesar de los múltiples cambios legislativos, la atención a las altas capacidades ha seguido un enfoque consistente de identificación temprana, adaptación educativa y promoción del desarrollo del potencial, con un fuerte énfasis en la autonomía regional para implementar estas medidas.

2.2.1. Real Decreto 943/2003

El Real Decreto 943/2003 regula de forma nacional las condiciones para flexibilizar la duración de los niveles y etapas educativas para los alumnos superdotados. Dentro de este documento se especifica las posibilidades de aceleración o flexibilización para el alumnado de altas capacidades. Se determina que este alumnado podrá incorporarse a un curso superior al que le corresponde un máximo de tres veces en enseñanzas básicas (desde infantil a secundaria) y una única vez en enseñanzas posobligatorias.

Se especifica además que la flexibilización es una medida extraordinaria que deberá tomarse únicamente si el resto de las medidas no pueden atender las necesidades

del alumnado y que su realización deberá contar por escrito con la conformidad de los tutores.

2.3. Marco Legislativo De Castilla Y León

El marco legislativo sobre las altas capacidades en Castilla y León es bastante extenso, ya que, existen normativas que rigen el proceso de detección, evaluación y promoción del talento. Sin embargo, cada una está enfocada en un tema muy específico. Cada legislación con su tema específico y las ideas generales queda recogida en la Tabla 2.

Tabla 2. Legislaciones específicas de la comunidad de Castilla y León

Legislación	Tema principal	Ideas generales
ORDEN EDU/1865/2004	Flexibilización y/o Aceleración	Escolarización en centros ordinarios Aceleración como medida extraordinaria, con unos requisitos y un máximo de 3 veces
ORDEN EDU/1603/2009	Proceso y modelo de identificación	Establecimiento del proceso y el modelo necesarios para realizar la identificación del alumnado
RESOLUCIÓN de 7 de abril de 2005	Crear plan de atención a las AACC y dotar de recursos	Creación del plan de atención al alumnado con superdotación Dotar de medios y recursos a los centros educativos para proporcionar esta adaptación
Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual.	Asentar las bases para la promoción de la superdotación	Alumnado superdotado se categoriza como alumnado con necesidades educativas específicas y se advierte que hay diversidad dentro de este Necesidad de adaptaciones cognitivas, afectivas y emocionales Se detallan las medidas educativas posibles a aplicar El centro ordinario debe dar respuesta a las necesidades del alumnado.
ORDEN EDU/283/2007	Creación de un equipo de atención educativa	Se crea un equipo para atender al alumnado con superdotación intelectual formado por psicólogos y pedagogos.
ORDEN EDU/1152/2010	Regular las necesidades específicas de apoyo educativo	Conceptualización breve de las altas capacidades La escolarización de alumnos AACC se realiza en centros ordinarios y se debe promover el desarrollo pleno de sus capacidades. Se detallan las medidas educativas que pueden aplicarse.
INSTRUCCIÓN de 9 de julio de 2015	Categorización de las AACC	Se categoriza al alumnado de AACC en 3 grupos: (1) precocidad intelectual; (2) talento simple, múltiple o complejo; (3) superdotación intelectual.

Estas legislaciones quedan disponibles con sus enlaces de acceso en el apartado de referencias.

2.4. Síntesis sobre la Legislación

De forma general, existen unos organismos que dictan posibles formas de conceptualizar, identificar y promocionar el talento a nivel europeo, pero no existe ningún acuerdo sobre que protocolos deben seguirse (Rutigliano y Quarshie, 2021). También existen organizaciones que promocionan la difusión del conocimiento y de prácticas eficaces a nivel europeo a través de publicaciones periódicas, congresos o charlas como son el ECHA y el EGIFT. A pesar de esto, no se ha optado por crear un marco legislativo común y cada país tiene las competencias para decidir el enfoque que quiere realizar en su sistema educativo.

A nivel nacional se puede determinar que ha habido modificaciones legislativas en un periodo breve de tiempo. Esto ha causado que las legislaciones hayan ido incorporando cambios y que las comunidades autónomas, que tiene la capacidad de concretar estas leyes tengan que concretar estos cambios. En España, la legislación actual en vigor es el texto refundido de la LOE (2006) y la LOMLOE (2020), y muchas de las concreciones autonómicas de Castilla y León están basadas en la LOCE, una legislación de 2002. Esto causa además que exista una contradicción entre las formas de clasificar y entender las altas capacidades entre la legislación nacional y la regional. En las normativas más recientes se clasifica el alumnado como altas capacidades en vez de superdotación intelectual, ya que es un término más flexible y con menos estereotipos sociales (Klimeká, 2022).

Otro aspecto común a casi todas las legislaciones es que están centradas mayormente en la teoría y se permite que cada centro educativo realice las adaptaciones o concreciones oportunas durante la práctica. Por ejemplo, en la ORDEN EDU/283/2007 determina la creación de un comité específico para apoyar al alumnado superdotado en su educación, pero no se determina de forma práctica que medidas específicas, materiales o recursos van a elaborarse, ni que forma tienen los docentes de obtener estos diseños curriculares. Otro ejemplo es la ORDEN EDU/1152/2010 que especifica que el alumnado de altas capacidades necesita un apoyo educativo que parta de sus necesidades, características, intereses, motivaciones y creatividad, pero a pesar de ésto únicamente se menciona como posible adaptación el enriquecimiento curricular y como último recurso la flexibilización del currículum. No se ofrece una serie de posibles recursos generales o guías que puedan utilizarse para apoyar al alumnado de altas capacidades. Por lo tanto, encontramos que únicamente se establece un marco legislativo general práctico que cada centro educativo deberá concretar y especificar para dar respuesta a su alumnado identificado como altas capacidades.

Por otra parte, la mayoría de las legislaciones no contemplan una conceptualización teórica de las altas capacidades a través de un modelo específico, por lo que se deja cierta flexibilidad para interpretar este concepto de forma teórica, algo que también ocurre en el campo investigativo (Almeida et al., 2016; Desvaux et al., 2024; Renzulli, 2011). Sin embargo, a la hora de realizar una aproximación práctica, se considera al alumnado de altas capacidades como aquel que necesita apoyo educativo debido a su temprano aprendizaje, de sus habilidades específicas o su creatividad (ORDEN EDU/1152/2010). Por otra parte, la RESOLUCIÓN de 7 de abril de 2005 considera que dentro del alumnado superdotado existe una gran diversidad y que es necesario la utilización de estrategias flexibles para su identificación.

La ORDEN EDU/1865/2004 que regula la flexibilización del currículum, puede considerarse como una de las legislaciones más prácticas. Sin embargo, la flexibilización se contempla como una medida extraordinaria que únicamente puede aplicarse si el resto de las medidas no dan resultado, es decir, que todavía se contempla la

aceleración o flexibilización como una medida que puede tener grandes influencias negativas y que es mejor utilizar únicamente como último recurso, algo que ha sido desmentido desde la literatura (Abd Aziz et al., 2024; Rogers, 2015; Wai, 2015).

Siguiendo las ideas de Rutigliano y Quarshie (2021) se intuye que el sistema español sigue un modelo legislativo que considera las AACC como una necesidad educativa y pretende dar respuesta al alumnado AACC dentro de la educación convencional, incorporando medidas para atender sus necesidades.

3. MARCO TEÓRICO

La identificación del talento en estudiantes con altas capacidades representa un desafío crucial en los sistemas educativos actuales (Alsuwailimi, 2024). Aunque la identificación tradicional se ha centrado en evaluaciones exhaustivas y específicas, el cribado emerge como una herramienta fundamental, diseñada para preseleccionar a los estudiantes que podrían beneficiarse de una evaluación más detallada (Johnsen y Sulak, 2022). Este enfoque facilita la detección temprana y amplía el alcance, permitiendo reducir la infra identificación, especialmente en contextos con recursos limitados (Ferguson, 2022). En este apartado se aborda la relevancia del cribado en el contexto regional, los retos del sistema educativo y el impacto de programas similares en entornos legislativos y educativos.

3.1. Necesidad de identificar

Actualmente, en el campo de investigación de las altas capacidades existe el debate de si es necesario o no identificar al alumnado como altas capacidades (Tercan y Yildiz, 2022) debido en gran parte a las ventajas y desventajas que tiene la asignación de la etiqueta (Klimecká, 2022). Matthews et al. (2014) centraron sus estudios en conocer qué implicaba la asignación de la etiqueta de altas capacidades en Estados Unidos y Australia y concluyeron que las familias preferían evitar el uso del término *gifted* (dotado/superdotado) y preferían utilizar otros términos para referirse a sus hijos debido a la posibilidad de crear recelo en otras familias. Montoya-Rodríguez y Molina Cobos (2017) realizaron un estudio sobre evaluar dibujos de niños en dos grupos de estudiantes de psicología de España para ver los estereotipos de las etiquetas. Al grupo control se le solicitaba que evaluaran los dibujos sin dar detalles y al grupo experimental se les daba la etiqueta que tenía el autor del dibujo. Concluyeron que los estudiantes eran más críticos y exigían más a los alumnos que tenían asignada la etiqueta de altas capacidades.

A pesar de este debate sobre la necesidad de identificación, en España, la única opción para llegar a una adaptación de la educación y una promoción del talento pasa por el proceso de asignación de una etiqueta (LOMLOE, 2020).

3.2. Diferencia entre Identificación y Cribado

La identificación y el cribado de las altas capacidades son dos conceptos muy mencionados durante el proceso de detección e identificación de las altas capacidades y aunque comparten características comunes, también existen ciertas diferencias entre ellos (Peters et al., 2024).

El cribado se refiere a un proceso previo cuyo objetivo es preseleccionar alumnos (Molina Arguedas, 2016). Este proceso puede realizarse por personas que no son especialistas, pero que tienen un conocimiento de la persona evaluada (Jabůrek et al., 2021). Existen varias formas posibles de realizar un cribado, dependiendo del

método a utilizar como la observación directa, por ejemplo, en las etapas del desarrollo; a través de un cuestionario de habilidades o actitudes; o a través de baterías estandarizadas creadas a modo de cribado. Pero también existe debate entre qué criterios son los más adecuados para realizar un cribado ya que a veces, no todos los niños/as tienen el mismo proceso de desarrollo (Makel et al., 2023). Lo fundamental del cribado es que permite reducir el número de recursos necesarios para identificar a los alumnos y no es necesario que lo realice una persona experta en la materia (Jabůrek et al., 2021).

Por el contrario, la identificación es un proceso más específico que debe involucrar a la persona evaluada junto con un evaluador, experto en psicología, pedagogía o psicopedagogía. En este proceso se recoge información sobre la historia personal y clínica del evaluado, además de someter a la persona evaluada a pruebas estandarizadas para evaluar ciertas habilidades y concluir (o no) con un diagnóstico (Molina Arguedas, 2016).

Se entiende por lo tanto el proceso de detección e identificación como un proceso de dos pasos, en el que se comienza por un cribado y se selecciona a los alumnos para realizar una posterior evaluación completa que permita una identificación (Peters et al., 2024).

3.2. Identificación de las AACC en España

Existe una falta de identificación de las altas capacidades en España (Tourón, 2020). Si nos centramos en los últimos datos de identificación aportados por el Ministerio de Educación para el curso 2022/2023, encontramos que el 0,62% de los estudiantes ha sido identificado con altas capacidades, pero este porcentaje varía desde el 1,5% aproximadamente hasta el 0,1% (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2024), lo cual supone un panorama de desigualdad en los diferentes territorios. En la tabla 3 se muestran las estadísticas recogidas por cada comunidad autónoma.

Tabla 3. Estadísticas del alumnado identificado como AACC por comunidades o ciudades autónomas en España en el curso escolar 2022/2023.

Comunidad o Ciudad autónoma	Número de alumnos identificados con AACC	Número de alumnos totales	Porcentaje que representa
Andalucía	20.352	1.603.826	1,27%
Aragón	185	221.919	0,08%
Asturias	1.992	134.548	1,48%
Islas Baleares	2.545	195.466	1,30%
Islas Canarias	2.231	336.683	0,66%
Cantabria	537	93.290	0,58%
Castilla y León	1.554	345.927	0,45%
Castilla la Mancha	1.032	363.416	0,28%
Cataluña	3.814	1.419.499	0,27%
Comunidad Valenciana	2.260	902.378	0,25%
Extremadura	662	171.081	0,39%
Galicia	2.763	401.909	0,69%
Comunidad de Madrid	5.376	1.247.153	0,43%
Región de Murcia	3.385	306.136	1,11%

Comunidad foral de Navarra	846	117.805	0,72%
País Vasco	1.623	366.001	0,44%
La Rioja	375	56.701	0,66%
Ceuta	41	19.370	0,21%
Melilla	23	20.686	0,11%
TOTAL	51.596	8.323.794	0,62%

Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024).

De esta tabla concluimos que hay comunidades con unas ratios de identificación más elevados que otras. Cuatro de estas comunidades superan el 1% del alumno identificado por lo que estudiar la aproximación y los mecanismos que utilizan para obtener una mayor ratio de identificación puede ser beneficioso para las comunidades autónomas con un menor porcentaje de identificación. Por ello, a continuación, se va a recoger el proceso que siguen estas comunidades autónomas con una mayor ratio de identificación respecto a la detección de las altas capacidades.

3.2.1. Andalucía

Andalucía cuenta con un manual para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales debido a sus altas capacidades intelectuales, publicado por la Junta de Andalucía y la Consejería de Educación en 2008. En él, se define el concepto de Altas Capacidades mediante el modelo de los tres anillos de Renzulli (Barrera Dabrio et al., 2008). Tras esta definición, se abordan los prejuicios y estereotipos en torno a este grupo y se proponen métodos de identificación.

La identificación puede realizarse en: (1) el entorno familiar, mediante la observación de aptitudes y el uso de escalas de detección, o (2) en el contexto escolar, a través de la observación del comportamiento, el rendimiento académico, escalas, análisis de tareas o pruebas estandarizadas. Como cribado, se señalan diversas aptitudes y características que facilitan la identificación de estos alumnos.

A continuación, se detalla el procedimiento para la evaluación, abarcando diferentes áreas como inteligencia, creatividad, aspectos socioafectivos, rendimiento académico, y el contexto familiar y escolar. Se recomiendan baterías de pruebas y cuestionarios específicos para evaluar estas dimensiones.

Finalmente, el manual aborda las necesidades educativas del alumnado y establece medidas para su atención, incluyendo la escolarización, la atención a la diversidad, adaptaciones metodológicas, el papel del docente y los recursos necesarios.

3.2.2. Asturias

En Asturias, además de la legislación educativa nacional, se cuenta con un documento explicativo elaborado en 2019 y promovido por la Consejería de Educación del Principado de Asturias. Este texto recopila las leyes educativas, tanto estatales como autonómicas, relacionadas con la identificación de las Altas Capacidades y la promoción del talento (Cañete Chalver et al., 2019). También ofrece una contextualización teórica del concepto de Altas Capacidades, basado en el modelo diferenciado de dotación y talento de Gagné.

Siguiendo la clasificación de Carreras Truñó (Cañete Chalver et al., 2019), se distingue entre precocidad intelectual, superdotación, talentos simples y talentos

complejos. En el ámbito práctico, se describe cómo los docentes pueden llevar a cabo el cribado para detectar a estos alumnos, considerando indicadores como las preguntas que formulan, sus preferencias por ciertas actividades y la observación sistemática de su comportamiento.

El documento también destaca la importancia de involucrar a las familias en el proceso de identificación. Finalmente, se proporcionan pautas generales para adaptar la educación a las necesidades de este alumnado.

3.2.3. Islas Baleares

El caso de las Islas Baleares se diferencia de los anteriores, ya que no cuenta con un documento propio que detalle el proceso de identificación o promoción del talento, enfocándose únicamente en la legislación vigente. No obstante, el éxito de esta comunidad parece estar relacionado con la colaboración entre las asociaciones de altas capacidades y la Consejería de Educación. Desde 2004, la asociación ABSAC ha destinado recursos a mejorar la educación de estos estudiantes, desmitificando estereotipos sobre las altas capacidades.

Además, la Universidad de las Islas Baleares ha desarrollado el programa PACIS, que incluye un protocolo para la identificación y promoción del talento, detallando cómo debe llevarse a cabo este proceso (Rodríguez et al., s.f).

3.2.4. Murcia

La región de Murcia ofrece en su web dos secciones principales: una dedicada a la normativa vigente sobre altas capacidades y otra con recursos y materiales para atender a este alumnado. La legislación se actualiza periódicamente, y cada curso escolar se publica una resolución sobre los centros que cuentan con programas de enriquecimiento.

El portal explica el concepto de altas capacidades basándose en el modelo de los tres anillos de Renzulli y describe las características de estos estudiantes, así como las categorizaciones existentes (Región de Murcia, 2024). También se incluyen posibles respuestas educativas, clasificadas en medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales, junto con una descripción de los talleres de enriquecimiento. Finalmente, se proporciona información del equipo especializado en altas capacidades, su contacto, y acceso a publicaciones científicas.

2.2.5. Síntesis Sobre la Identificación en Diferentes Comunidades Autónomas

Al analizar estas cuatro comunidades autónomas en su identificación de altas capacidades, resulta complicado identificar patrones comunes claros, pero es posible destacar ciertas acciones que pueden haber facilitado este proceso.

Una formación breve sobre las altas capacidades, junto con la ruptura de estereotipos, es clave para identificar a más estudiantes. Esto es esencial tanto para las familias como para los docentes, e incluso para la sociedad en general (Klimecká, 2022).

Dada la infra detección actual, con solo un 0,56% del alumnado identificado, sería útil adoptar un modelo específico para entender las altas capacidades que se base en las posibles respuestas educativas disponibles (Pfeiffer et al., 2017). Aunque esto limite la diversidad conceptual en el campo, definir las características a evaluar podría aumentar la identificación. Una vez logrado esto, será necesario enfocarse en crear nuevos métodos para promover el talento y ampliar las concepciones para abarcar una mayor diversidad en el constructo de altas capacidades.

Involucrar a las familias como agentes en la detección de necesidades del alumnado también es una estrategia clave. Esto ayudaría a identificar a estudiantes que no destacan académicamente o que muestran conductas excepcionales solo fuera del ámbito escolar. La literatura científica enfatiza la importancia de las valoraciones familiares para identificar las altas capacidades (Jabůrek et al., 2021; Pfeiffer et al., 2017).

Dotar a los docentes de estrategias fiables de observación, derivación y cribado es crucial, ya que son quienes pasan más tiempo con el alumnado. Sin embargo, la falta de formación docente sobre altas capacidades exige proporcionarles herramientas eficaces que faciliten este proceso (Pfeiffer et al., 2017).

Finalmente, la colaboración con agentes externos especializados en altas capacidades como asociaciones, programas de enriquecimiento o investigadores, puede mejorar la identificación. Este vínculo entre la administración y estos actores une la legislación educativa con la investigación y la práctica, mejorando los resultados en la detección.

4. MÉTODO

El objetivo principal de esta investigación es conocer cómo se realiza el DETECTA que es el proyecto de cribado regional de la Junta de Castilla y León y ver los beneficios que ofrece este programa, así como las posibles mejoras.

4.1. Metodología

La parte experimental se centra en la descripción y recopilación de información disponible sobre el programa de cribado DETECTA de altas capacidades. Para llevar a cabo este proceso, se sigue una metodología cualitativa focalizada en las técnicas documentales de documentos oficiales (Reyes-Ruiz & Carmona Alvarado, 2020). La técnica de análisis documental extrae el contenido de un texto escrito y lo analiza (Pinto Molina, 1989). Quintana Peña (2006) distingue cuatro fases para llevar a cabo el análisis documental:

1. Identificar y clasificar los documentos disponibles.
2. Seleccionar los documentos pertinentes para la investigación.
3. Leer en profundidad los diferentes documentos seleccionados en busca de patrones o tendencias.
4. Leer de forma cruzada y comparativa los diferentes documentos.

El proceso comienza con la identificación de los documentos disponibles. Se identifican cuatro fuentes de información: (1) instrucciones que se ofrecen a los equipos directivos y a los tutores sobre qué es el cribado y cómo aplicarlo; (2) cuestionario EOPRO (Escala de Observación para el Profesorado) y; (3) cuestionario EOPAM (Escala de Observación para Padres y Madres); (4) página web del CREECYL. Estos cuatro documentos se seleccionaron para la investigación por ser fundamentales para la descripción del programa.

5. RESULTADOS

El programa DETECTA es un programa de cribado que parte desde la legislación educativa vigente, la LOMLOE (2020). La finalidad principal de este programa es detectar de forma temprana al alumnado con dificultad de lenguaje escrito y con altas capacidades. Se crea de esta forma una estrategia preventiva y proactiva para mejorar las necesidades individuales del alumnado (Junta de Castilla y León, 2023). Este cribado es financiado por la Consejería de Educación, quien proporciona los materiales necesarios para la aplicación del cribado. Las pruebas se aplican de forma digital y se ofrecen los resultados a los centros y a las familias a través de la plataforma del DETECTA (Junta de Castilla y León, 2023).

El DETECTA, aunque se crea con anterioridad, no es hasta el curso 2022/2023 cuando se aplica de forma obligatoria en todos los centros de Castilla y León. Se realiza a todo alumnado de primero de Educación Primaria, normalmente sobre febrero, coincidiendo con el segundo semestre del curso.

Del cribado del programa DETECTA nos interesa la parte relativa a las Altas Capacidades, el cual se subdivide en 3 fases escalonadas:

- **Primera Fase:** Cuestionario de nominación del tutor. *Escala de Observación para el Profesorado* (EOPRO). Este cuestionario tipo Likert lo realizan los maestros y tiene 4 posibles respuestas variando desde 1 (totalmente en desacuerdo o nunca) hasta 4 (totalmente de acuerdo o siempre). Se evalúan 35 ítems de diferentes aspectos: (a) lenguaje; (b) aprendizaje; (c) psicomotricidad; (d) motivación; (e) personalidad y; (f) creatividad. Esto genera un rango de puntuaciones entre 35 y 140. El programa DETECTA establece que para pasar el cribado es necesario tener un valor superior a 100 puntos. Si se obtiene una puntuación mayor a la establecida, se realiza la segunda fase. Este cuestionario queda recogido en el Anexo I.
- **Segunda Fase:** Cuestionario de nominación de las familias. *Escala de Observación para Padres y Madres* (EOPAM). Este cuestionario es muy parecido al EOPRO, también es de tipo Likert con unas puntuaciones entre 1 (totalmente en desacuerdo o nunca) y 4 (totalmente de acuerdo o siempre). Se evalúan 35 ítems en relación con: (a) lenguaje; (b) aprendizaje; (c) psicomotricidad; (d) motivación; (e) personalidad; (f) creatividad. Esto genera un rango de puntuaciones entre 35 y 140. Sin embargo, a diferencia del EOPRO, el EOPAM lo evalúan los familiares del alumno. El programa DETECTA establece que el mínimo para pasar esta prueba de cribado es obtener una puntuación superior a 125. Si se pasa esta prueba de cribado se aplica la tercera fase del programa. Este cuestionario queda recogido en el Anexo II.
- **Tercera Fase:** Prueba objetiva. Se realiza una prueba por parte del equipo de orientación. El programa DETECTA sugiere una prueba psicométrica como Matrices de Raven o similar. Para superar este cribado la persona evaluada deberá obtener un percentil igual o superior a 90. Si se supera esta tercera prueba se procederá a la realización de una evaluación psicopedagógica completa.

Para llevar a cabo estas tres fases, el CREECYL envía a los centros educativos las diferentes tareas que deben desarrollar los diferentes agentes implicados para realizar el cribado (CREECYL, 2022). Estas acciones están dirigidas al director/a del centro, al tutor/a de cada clase, y al equipo de orientación.

- **Instrucciones al director:** acceder a la plataforma del programa DETECTA y crear una cuenta para el centro. Una vez creada la cuenta del centro, debe crear y asignar el perfil de cada maestro tutor al aula. Desde el equipo del DETECTA se encargarán de subir los datos del alumnado y, de ser necesaria alguna modificación de estos, podrá realizarse por parte de la dirección del centro.
- **Instrucciones para el tutor:** acceder a la plataforma del DETECTA con la cuenta creada previamente por la dirección del centro. El tutor debe ir seleccionado a los alumnos/as y podrá completar la escala EOPRO para cada uno de ellos. Antes de comenzar, aparecerá un texto con diferentes mitos referentes a las altas capacidades. Se recomienda que la evaluación se complete juntamente con el resto de los docentes de 1º de Educación Primaria. Una vez que se completa el cuestionario, se evalúa automáticamente y podrá verse en el apartado de Resultados. Si el alumno/a ha pasado el baremo, la plataforma permite la creación de una carta con las instrucciones para la familia.
- **Instrucciones para la familia:** si el alumno/a ha superado el baremo anterior, la familiar recibirá una carta con los datos de acceso a la plataforma del DETECTA que será únicamente para completar el cuestionario EOPAM de su hijo/a. En la carta viene incluido también el proceso que se debe realizar para poder completar el cuestionario. Si este cuestionario supera el baremo se pasará a la siguiente fase.
- **Instrucciones para los equipos de orientación:** una vez cumplimentadas y superadas las fases anteriores, el equipo de orientación dispondrá de los datos de aquellos alumnos que han superado ambos baremos y estarán a cargo de la realización de la 3ª fase. Para comenzar con esta fase se solicitará a las familias la autorización para realizar la evaluación psicopedagógica. Se aplicará una prueba psicométrica que evalúe el razonamiento lógico perceptivo. Si el alumno/a consigue un percentil igual o superior a 90, se considerará la realización de una evaluación psicopedagógica completa para confirmar o no la categorización.

Por último, se debe destacar que es muy pronto para evaluar los resultados específicos del programa, ya que no se pueden ver los resultados a largo plazo y únicamente a través de los datos del Ministerio se observa un 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% (Ministerio de Educación y Formación Profesional 2024). A pesar de esto, podemos decir que a través del programa de enriquecimiento extracurricular que realiza la universidad de Burgos se ha podido constatar que existe un aumento en el número de alumnos identificados, ya que ha aumentado el número de inscripciones al programa.

6. DISCUSION DE RESULTADOS

El estudio del programa DETECTA muestra en la práctica cómo se lleva a cabo el cribado de las altas capacidades en Castilla y León. Se detallan los diferentes pasos que componen el programa y los diferentes agentes involucrados en su realización; así como la realidad en la que se enmarca este programa y los procesos que deben seguirse. Este programa tiene aspectos positivos y negativos que se comentan a continuación.

Como aspectos positivos del programa, se destaca la participación de las autoridades en la creación de un cribado para paliar la situación de infra detección de

las altas capacidades (Lamparske y Pijanowski, 2022). Además, este programa está destinado a todos los centros educativos, lo que facilita un cribado masivo y universal, independientemente de los recursos educativos y familiares (Lamparske y Pijanowski, 2022). Otro aspecto positivo es la involucración de diferentes agentes de la comunidad educativa para la evaluación y detección de las altas capacidades (Jabůrek et al., 2021). Muchas veces, las familias pueden ser relegadas a un segundo plano a la hora de realizar cribados o evaluaciones psicopedagógicas, pero son quienes más información disponen sobre el alumno, ya que pasan la mayor parte del tiempo con ellos y han presenciado su desarrollo (Mollenkopf et al., 2021).

Por otra parte, este proceso de cribado tiene varias carencias en relación con el proceso establecido. Por ejemplo, que los profesores sean el primer cribado no es una elección óptima, ya que muchas veces no tienen la formación específica sobre altas capacidades (Pfeiffer et al., 2017; Sánchez Escámez y Baena Sánchez, 2017). En este sentido, podemos confirmar que, aunque el programa DETECTA facilite información sobre los prejuicios y estereotipos en las altas capacidades, no todos los docentes tienen formación en el tema (Pérez et al., 2020). Esto es un problema ya que se suma a que este cribado se aplica en el primer curso de Educación Primaria y que los docentes han estado únicamente 5 meses con sus alumnos, lo que dificulta que respondan de forma precisa a algunos de los ítems planteados por el cuestionario EOPRO. Por ejemplo, las siguientes afirmaciones podrían generar dudas:

- ¿Tiene destreza en el deporte?
- ¿Muestra muchos intereses?
- Usa la imaginación y la fantasía para aprender y explorar
- Maneja una gran cantidad de información
- Muestra una buena coordinación en sus movimientos (Saltar a la comba)
- Se da cuenta de algunos problemas que a veces otras personas no ven
- Mantiene bien el equilibrio (por ejemplo, cuando salta a la comba)
- ¿Muestra un control fino avanzado en actividades como escribir?
- Aprendió a leer sin ayuda a una edad temprana
- Muestra especial sensibilidad por temas tan complejos como la muerte
- Ve los problemas como desafíos

Estos son 11 ítems de los 35 que se recogen en el cuestionario, lo que supone casi un tercio de la puntuación. Esto puede causar que muchos alumnos no consigan pasar el primer cribado debido a la falta de conocimiento por parte de los docentes de sus alumnos. Esta situación ha sido también descrita por la asociación de altas capacidades de Castilla y León, Arquímedes, que quedó recogido en su informe evaluativo del programa DETECTA dirigido a la Junta de Castilla y León.

Respecto al cribado del EOPAM es realizado por la familia del alumnado. En este caso, las preguntas son parecidas a las de los docentes, pero la familia tiende a conocer más al alumnado (Jabůrek et al., 2021), por lo que se presupone que pueden responder a la mayoría de las preguntas correctamente. Sin embargo, puede ser que los familiares no completen el cuestionario porque quizás no consideren la opción de que su hijo/a tenga altas capacidades debido a los prejuicios y estereotipos sociales sobre este constructo (Pérez et al., 2020; Tourón, 2000), por ende, el proceso de cribado puede verse afectado.

La realización de la prueba objetiva es la medida más eficaz a la hora de detectar al alumnado y la ventaja que ofrece el DETECTA es que permite la elección de la prueba para ajustarse a las características del alumnado, algo necesario si los alumnos tienen dificultades con el idioma o pertenecen a minorías étnicas (Pfeiffer et al., 2017).

7. CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación era conocer a fondo el proceso que se sigue en la identificación del alumnado con AACC en la comunidad autónoma de Castilla y León, recopilando la legislación sobre la que se sustenta y evaluando el programa DETECTA de cribado regional.

De forma general podemos decir que existe una infra detección e identificación del alumnado con altas capacidades en nuestro país, donde la media de identificación se encuentra muy por debajo de los porcentajes óptimos establecidos por la investigación. Y que esta situación es más acusada en algunas comunidades autónomas que en otras. Esto supone una necesidad de fomentar programas de cribado y detección que puedan paliar esta situación.

A pesar de la infra detección, se destaca un esfuerzo por paliar esta situación desde la Junta de Castilla y León. Esto surge con la creación del DETECTA como un programa de cribado ya que supone un beneficio para la detección del alumnado con altas capacidades, porque permite la utilización de los recursos de una forma más eficiente preseleccionado a los alumnos.

Sin embargo, este programa ofrece varias posibilidades de mejora que permitirían incrementar su eficacia realizando pequeños cambios al programa ya establecido:

1. Para evitar el desconocimiento de los docentes sobre el alumnado, este proceso de cribado podría establecerse en 3º de Educación Infantil, lo que implicaría dos ventajas principales: (1) comenzar un curso escolar antes con el proceso, lo cual mejora el objetivo de identificación temprana y; (2) utilizar el conocimiento de los docentes de infantil sobre el alumnado, ya que suelen estar tres cursos escolares con este alumnado. El único inconveniente para este cambio es que la etapa de Educación Infantil no es obligatoria, pero hay un porcentaje de escolarización muy elevado. Según el Instituto Nacional de Estadística (2019), el 98% de los niños de 5 años están escolarizados.
2. Para mejorar la detección podría eliminarse el cribado restrictivo, implicando que, aunque no pase el cuestionario EOPRO, pueda seguir realizando el proceso y se solicite a las familias completar el cuestionario EOPAM. De esta forma se permite la evaluación de las habilidades por parte de dos agentes diferentes, lo que enriquecerá el proceso de cribado.
3. Otra posible mejora puede ser la alteración de los procesos. Para realizar la prueba psicométrica por parte del alumnado, es necesario pasar dos baremos antes, lo cual dificulta y entorpece el proceso de cribado debido a que muchas veces puede existir una diferencia entre la habilidad observada y la habilidad real. Para paliar esta situación podría alterarse el orden de las pruebas, realizando primero una prueba breve de habilidades, como el K-BIT y en el caso de que éstos pasaran el baremo, podrían realizarse los cuestionarios a los docentes y familiares para obtener una información más precisa.

Contribuciones de los autores

Concepto y diseño: Virtus-Palacios, D., Orozco Gómez, M.L.; Metodología: Virtus-Palacios, D.; Recogida de datos: Virtus-Palacios, D., Orozco Gómez, M.L.; Análisis e interpretación de datos: Virtus-Palacios, D.; Preparación del borrador original: Virtus-Palacios, D.; Revisión y edición del manuscrito: Virtus-Palacios, D., Orozco Gómez, M.L.; Supervisión: Orozco Gómez, M.L.

Financiación

Esta investigación no recibió financiación externa, pero se engloba como parte de la tesis doctoral del primer autor y dentro del proyecto UBUIngenio un programa interno de la Universidad de Burgos financiado con recursos propios.

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abd Aziz, I., Bee Theng, L., & Mung Ling, V. (2024). Measuring Gifted Children in Accelerated Learning: A Pretest and Post-test Study of Knowledge Gain. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(6), 111-117. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i6.5120>
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., Sainz-Gómez, M., & Prieto, M. D. (2016). Challenges in the identification of giftedness: issues related to psychological assessment. *Anales de Psicología*, 32(3), 621. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259311>
- Alsuwailimi, M. S. (2024). Identification of gifted students in different global contexts: literature review. *Journal of Special Education & Rehabilitation*, 17(1), 1-36. <https://doi.org/10.21608/sero.2024.344238>
- Barrera Dabrio, A., Durán Delgado, R., González Japón, J. & Reina Reina, C.L. (2008) *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/altas-capacidades-intelectuales>
- Calero, M. D., y García-Martin, M. B. (2014). Estabilidad temporal del C.I. y potencial de aprendizaje en niños superdotados: implicaciones diagnósticas. *Anales de Psicología*, 30(2), 512–521. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.163801>
- Cañete Chalver, M^a B., Corral Rodríguez P., Coto de la Mata, J., Fernández Rodríguez, A., López Escribano, C., Naves Fernández, J., Suárez Álvarez, M. L. & Vialas González, M. F. (2019). *Las Altas Capacidades en el contexto escolar: Pautas de intervención para familias y profesorado*. Consejería de Educación del Principado de Asturias. <https://www.educastur.es/-/gu%C3%ADa-altas-capacidades-en-el-contexto-escolar-pautas-de-intervenci%C3%B3n-para-familias-y-profesorado>
- CREECYL. (2022). Instrucciones cribado detecta: Alta capacidad. Curso 22/23. Junta de Castilla y León. Consejería de educación. Dirección general de planificación, ordenación y equidad educativa.
- Desvaux, T., Danna, J., Velay, J. L., & Frey, A. (2024). From gifted to high potential and twice exceptional: A state-of-the-art meta-review. *Applied Neuropsychology: Child*, 13(2), 165-179. <https://doi.org/10.1080/21622965.2023.2252950>

- Echa. (2023). *European council for high ability*. Echa-Site.eu. <https://echa-site.eu/>
- EGIFT. (2019). *European gifted education training – an erasmus+ funded project*. Highability.eu. <https://highability.eu/>
- European Education and Culture Executive Agency. (2006). Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7de9cb30-5138-4a0a-a574-cd55ef94ef36>
- Ferguson, L. M. (2022). *Factors Predicting Identification of Giftedness Resulting from Universal Screening*. [Tesis Doctoral, Universidad de Liberty]. Repositorio institucional de la Universidad de Liberty. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/3524>
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Gobierno de Canarias: Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes. (2023). *Detección Temprana 2023/2024*. Gobierno de Canarias. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/eoepgrancanariacentro/descargas/deteccion-temprana-2016/>
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Tasas de escolarización por edad en niveles no obligatorios*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=13228>
- INSTRUCCIÓN, de 9 de julio de 2015, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León. <https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/normativa-educacion/recopilacion-normativa-educacion-castilla-leon/xi-educacion-especial/2-disposiciones-generales/instruccion-9-julio-2015-direccion-general-innovacion-educacion>
- Jabůrek, M., Cígler, H., Portešová, Š. & Ťápal, A. (2021). Searching for a more valid form of parental rating scales of preschoolers' intellectual giftedness – development and validation of the preschooler's ability rating scale (Pars). *Ceskoslovenska Psychologie*, 65(4), 317-335. <https://doi.org/10.51561/cspsych.65.4.317>
- Johnsen, S. K. (2022). The Assessment Standard in Gifted Education: Identifying Gifted Students. En S. K. Johnsen, D. Dailey, A. Cotabish (Eds.), *NAGC Pre-K-Grade 12 Gifted Education Programming Standards*. Routledge EBooks (pp. 94–127). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003236863-4>
- Johnsen, S. K., & Sulak, T. N. (2022). Screening, assessment, and progress monitoring. En S. K. Johnsen, T. N. Sulak (Eds.), *Implementing Rtl with gifted students* (pp. 23–45). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003235736-4>
- Junta de Castilla y León. (2023). *CREECYL. Programa DETECTA*. http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_item=272&wid_seccion=43
- Klimecká, E. (2022). Advantages and disadvantages of being 'gifted': perceptions of the label by gifted pupils. *Research Papers in Education*, 38(6), 1-22. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2065523>
- Lamparske, Z. & Pijanowski, J. (2022). Policy and practice barriers to equity in gifted and talented identification. *eJournal of Education Policy*, 23(2). <https://in.nau.edu/ejournal/fall-2022/>

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- 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, pp. 122868 a 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- List, A., & Dykeman, C. (2020). Disproportionalities in gifted and talented education enrollment rates: An analysis of the U.S. civil rights data collection series. *Preventing School Failure Alternative Education for Children and Youth*, 65(2), 108–113. <https://doi.org/10.1080/1045988x.2020.1837061>
- Makel, M. C., Peters, S. J., Lee, L. E., Stambaugh, T., McBee, M., McCoach, D. B., & Johnson, K. (2023). Effective identification through multiple criteria. *EdArXiv Preprints*, 1-26. <https://doi.org/10.35542/osf.io/48nv7>
- Matthews, M. S., Ritchotte, J. A., & Jolly, J. L. (2014). What's wrong with giftedness? Parents' perceptions of the gifted label. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 372-393. <https://doi.org/10.1080/09620214.2014.990225>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2022-2023*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2022-2023.html>
- Molina Arguedas, A. (2016) Alumnos con altas capacidades: Detección y respuesta educativa. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 39-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660897004>
- Mollenkopf, D. L., Matyo-Cepero, J., Lewis, J. D., Irwin, B. A., & Joy, J. (2021). Testing, Identifying, and Serving Gifted Children With and Without Disabilities: A Multi-State Parental Perspective. *Gifted Child Today*, 44(2), 83-92. <https://doi.org/10.1177/1076217520986589>
- Montoya-Rodríguez, M. M., & Molina Cobos, F. J. (2017). Efectos estigmatizantes del diagnóstico psicológico en niños. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(1), 47–58. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v7i1.194>
- Morgan, H. (2020). *The Gap in Gifted Education: Can Universal Screening Narrow It?*. Project Innovation Austin.
- Nakano, T. C., & Peixoto, E. M. (2023). Item analysis of the Teacher's Gifted Rating Screening Scale. *Estudos de Psicologia*, 40, e200056. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202340e200056>
- Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 156, 12 de abril de 2018, 14630-14632. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1152-2010-3-agosto-regula-respuesta-educativa-alu>
- ORDEN EDU/1603/2009, de 20 de julio, por la que se establecen los modelos de documentos a utilizar en el proceso de evaluación psicopedagógica y el del dictamen de escolarización. Boletín Oficial de Castilla y León, 142, 28 de

- julio 2009, 23727-23744. <https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/normativa-educacion/educacion-universitaria-1e800/centros-docentes-universitarios/orden-edu-1603-2009-20-julio-establecen-modelos-documentos>
- ORDENEDU/1865/2004, de 2 de diciembre, relativa a la flexibilización de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado superdotado intelectualmente. Boletín Oficial de Castilla y León, 242, 17 de diciembre 2004, 17985-17996. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/edu-1865-2004-2-12-relativa-flexibilizacion-diversos-nivele>
- ORDEN EDU/283/2007, de 19 de febrero, por la que se constituyen el Centro de recursos de educación intercultural, el Equipo de atención al alumnado con superdotación intelectual y tres equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta. Boletín Oficial de Castilla y León, 40, 26 de febrero 2007, 4030-4031. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-283-2007-19-febrero-constituyen-centro-recursos-e>
- Pérez, J.; Aperribai, L.; Cortabarría, L. y Borges, A. (2020) Examining the Most and Least Changeable Elements of the Social Representation of Giftedness. *Sustainability*, 12(13), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su12135361>
- Pérez-Gutiérrez, M., Castanedo-Alonso, J. M., Salceda-Mesa, M., & Cobo-Corrales, C. (2023). Scientific production on inclusive education and physical education: a bibliometric analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 27(14), 1679-1695. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916103>
- Peters, S. J., Makel, M. C., Lee, L. E., Stambaugh, T., McBee, M. T., McCoach, D. B., & Johnson, K. R. (2024). What Makes for an Effective Gifted and Talented Screener? *Gifted Child Today*, 47(2), 98-107. <https://doi.org/10.1177/10762175231222301>
- Peters, S. J., Stambaugh, T., Makel, M. C., Lee, L. E., McBee, M. T., McCoach, D. B., & Johnson, K. R. (2023). The CASA criteria for evaluating gifted and talented identification systems: Cost, alignment, sensitivity, and access. *Gifted Child Quarterly*, 67(2), 137–150. <https://doi.org/10.1177/00169862221124887>
- Pfeiffer, S. I., Tourón, J., y Ranz, R. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades una guía práctica* (1a ed. en español). Universidad Internacional de La Rioja S.A.
- Pinto Molina, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, 39(2), 323-342. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=798857>
- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana Peña & W. Montgomery (Eds.), *Psicología tópicos de actualidad*, (pp. 65-73). UNMSM. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2724>
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Boletín Oficial del Estado, 182, de 31 de julio de 2003, 29781-29783. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-15365>
- Región de Murcia (2024). *Altas Capacidades Intelectuales en la Región de Murcia*. Murciaeduca.es. <https://diversidad.murciaeduca.es/altascapacidades/definicion.php>
- Renzulli, J. S. (2011). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81–88. <https://doi.org/10.1177/0031721711109200821>
- RESOLUCIÓN de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del

- Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual. Boletín Oficial de Castilla y León, 76, 21 de abril de 2005, 6907-6912. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/r-7-4-05-acuerda-publicacion-plan-atencion-alumnado-superdo>
- Reyes-Ruiz, L. y Carmona Alvarado, F. A. (2020). *La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio*. Universidad Simón Bolívar. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/6630>
- Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R. & Pardo, A. (s.f) *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*. Santillana. <https://www.altascapacidades-pacis.com/el-protocolo>
- Rogers, K. B. (2015). The academic, socialization, and psychological effects of acceleration: Research synthesis. En: S. G. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska & A. Lupkowski-Shoplinsk (Eds.), *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students* (pp. 19-29). University of Iowa.
- Rutigliano, A., & Quarshie, N. (2021). Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries, *OECD Education Working Papers, 262*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c3f9ed87-en>
- Sánchez Escámez, A., & Baena Sánchez, M. J. (2017). Identificación del alumno con altas capacidades intelectuales: ¿Responsabilidad del maestro o del departamento de orientación educativa y psicopedagogía?. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas, 19*(1), 69-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6004496>
- Silverman, L. K. & Golon, A. S., (2008) Clinical practice with gifted families. En S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 199-222). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_11
- Tercan, H., & Yildiz M. (2022). Development of perception of gifted label scale (PGLS): A validity and reliability study. *Psychology in the Schools, 60*(6), 1727–1743. <https://doi.org/10.1002/pits.22807>
- Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. En: L. Almeida, E. P., Oliveira, & A.S. Melo (Eds.), *Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 1-13). ANEIS.
- 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. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>
- Wai, J. (2015). Long-term effects of educational acceleration. En S. G. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska & A. Lupkowski-Shoplinsk (Eds.), *A nation empowered: Evidence trumps the excuses holding back America's brightest students* (pp. 73-83). University of Iowa.
- Worrell, F. C.; Subotnik, R. F.; Olszewski-Kubilius, P. & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology, 70*(1), 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Zelazo, P. D., Blair, C., & Willoughby, M. (2016). *Executive function: Implications for Education*. U.S. Department of education.



© 2025 por los autores Licencia a ANDULI., Editorial de la Universidad de Sevilla. Es un artículo publicado en acceso abierto bajo los términos y condiciones de la licencia “Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional”

ANEXO I: Cuestionario EOPRO

Obtenido de: Gobierno de Canarias: Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes (2023).

**ESCALA DE OBSERVACIÓN PARA EL PROFESORADO
(EOPRO)**

(a cumplimentar por el/la tutor/a)

Código del centro Curso Grupo N.º de Lista

Alumno/a:

Centro:

Lea detenidamente los siguientes enunciados. Trate de valorar hasta qué punto describen, de forma objetiva, la conducta de su alumno/a, de acuerdo con la siguiente escala:

1= Totalmente en desacuerdo o nunca.

2= Algo en desacuerdo o casi nunca.

3= Bastante de acuerdo o casi siempre.

4= Totalmente de acuerdo o siempre.

(rodee con un círculo la respuesta elegida, y sólo una opción en cada ítem)

1. Tiene un vocabulario inusualmente avanzado para su nivel de edad y grado	1	2	3	4
2. Es una persona observadora	1	2	3	4
3. Tiene mucha destreza para el deporte	1	2	3	4
4. Muestra muchos intereses	1	2	3	4
5. Prefiere la compañía de adultos y compañeros mayores	1	2	3	4
6. Tiene muchas y diferentes formas de resolver problemas	1	2	3	4
7. Se expresa con bastante soltura y fluidez	1	2	3	4
8. Retiene la información de las cosas que ha observado	1	2	3	4
9. Muestra un control fino avanzado en actividades como escribir, colorear y construir cosas	1	2	3	4
10. Siente especial curiosidad por conocer el mundo circundante y por saber cómo funcionan las cosas	1	2	3	4
11. Muestra gran capacidad de influencia en las otras personas	1	2	3	4
12. Usa la imaginación y la fantasía para aprender y explorar	1	2	3	4
13. Es raro que utilice la acción (como por ejemplo gestos) para comunicarse oralmente	1	2	3	4
14. Maneja una gran cantidad de información	1	2	3	4
15. Muestra una buena coordinación en sus movimientos (saltar a la «comba», montar en bicicleta, etc)	1	2	3	4
16. Su gran curiosidad le lleva a estar preguntando constantemente	1	2	3	4

17. Muestra gran comprensión y sensibilidad hacia las necesidades de las demás personas	1	2	3	4
18. Se da cuenta de algunos problemas que otras personas a menudo no ven	1	2	3	4
19. Tiene habilidad para contar o reproducir historias y sucesos con gran detalle	1	2	3	4
20. Aprendió a leer con poca ayuda a una edad temprana (hacia los 4 años)	1	2	3	4
21. Mantiene bien el equilibrio, por ejemplo, cuando salta a la pata coja	1	2	3	4
22. Es una persona persistente y obstinada en las tareas que le interesan	1	2	3	4
23. Es una persona carismática, parece que los demás «giran» a su alrededor	1	2	3	4
24. Muestra una gran capacidad de atención	1	2	3	4
25. Toma iniciativas para hacer cosas	1	2	3	4
26. Muestra especial sensibilidad sobre temas tan complejos como la muerte, la guerra y el hambre en el mundo	1	2	3	4
27. Piensa y habla con fluidez Produce gran cantidad de ideas, plantea posibilidades y consecuencias relacionadas con situaciones concretas	1	2	3	4
28. Es una persona observadora aguda, atenta y perspicaz	1	2	3	4
29. Se le ocurren ideas poco habituales	1	2	3	4
30. Realiza tareas difíciles para su edad	1	2	3	4
31. Aprende mejor, más rápido	1	2	3	4
32. Hace muchas preguntas sugerentes	1	2	3	4
33. Comprende conceptos y relaciones numéricas avanzadas para su edad	1	2	3	4
34. Disfruta aprendiendo por el mero hecho de aprender	1	2	3	4
35. Ve los problemas como desafíos y le fascina la idea de resolverlos	1	2	3	4

Puntuación Total.....

Anexo II: Cuestionario EOPAM

Obtenido de: Gobierno de Canarias: Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes (2023).

Código del centro Curso Grupo N.º de Lista

Alumno/a:

Centro:

Lea detenidamente los siguientes enunciados. Trate de valorar hasta qué punto describen, de forma objetiva, la conducta de su hijo o hija, de acuerdo con la siguiente escala:

1 = Totalmente en desacuerdo o nunca.

2 = Algo en desacuerdo o casi nunca.

3 = Bastante de acuerdo o casi siempre.

4 = Totalmente de acuerdo o siempre.

(rodee con un círculo la respuesta elegida, y sólo una opción en cada ítem)

1. Tiene un vocabulario inusualmente avanzado para su nivel de edad y grado	1	2	3	4
2. Es una persona observadora	1	2	3	4
3. Tiene mucha destreza para el deporte	1	2	3	4
4. Muestra muchos intereses	1	2	3	4
5. Prefiere la compañía de adultos y compañeros mayores	1	2	3	4
6. Tiene muchas y diferentes formas de resolver problemas	1	2	3	4
7. Se expresa con bastante soltura y fluidez	1	2	3	4
8. Retiene la información de las cosas que ha observado	1	2	3	4
9. Muestra un control fino avanzado en actividades como escribir, colorear y construir cosas	1	2	3	4
10. Siente especial curiosidad por conocer el mundo circundante y por saber cómo funcionan las cosas	1	2	3	4
11. Muestra gran capacidad de influencia en las otras personas	1	2	3	4
12. Usa la imaginación y la fantasía para aprender y explorar	1	2	3	4
13. Es raro que utilice la acción (como por ejemplo gestos) para comunicarse oralmente	1	2	3	4
14. Maneja una gran cantidad de información	1	2	3	4
15. Muestra una buena coordinación en sus movimientos (saltar a la «comba», montar en bicicleta, etc)	1	2	3	4
16. Su gran curiosidad le lleva a estar preguntando constantemente	1	2	3	4
17. Muestra gran comprensión y sensibilidad hacia las necesidades de las demás personas	1	2	3	4
18. Se da cuenta de algunos problemas que otras personas a menudo no ven	1	2	3	4

19. Tiene habilidad para contar o reproducir historias y sucesos con gran detalle	1	2	3	4
20. Aprendió a leer con poca ayuda a una edad temprana (hacia los 4 años)	1	2	3	4
21. Mantiene bien el equilibrio, por ejemplo, cuando salta a la pata coja	1	2	3	4
22. Es una persona persistente y obstinada en las tareas que le interesan	1	2	3	4
23. Es una persona carismática, parece que los demás "giran" a su alrededor	1	2	3	4
24. Muestra una gran capacidad de atención	1	2	3	4
25. Toma iniciativas para hacer cosas	1	2	3	4
26. Muestra especial sensibilidad sobre temas tan complejos como la muerte, la guerra y el hambre del mundo	1	2	3	4
27. Piensa y habla con fluidez Produce gran cantidad de ideas, plantea posibilidades y consecuencias relacionadas con situaciones concretas	1	2	3	4
28. Es una persona observadora aguda, atenta y perspicaz	1	2	3	4
29. Se le ocurren ideas poco habituales	1	2	3	4
30. Realiza tareas difíciles para su edad	1	2	3	4
31. Aprende mejor, más rápido	1	2	3	4
32. Hace muchas preguntas sugerentes	1	2	3	4
33. Comprende conceptos y relaciones numéricas avanzadas para su edad	1	2	3	4
34. Disfruta aprendiendo por el mero hecho de aprender	1	2	3	4
35. Ve los problemas como desafíos y le fascina la idea de resolverlos	1	2	3	4

Puntuación Total.....

