

Del concepto superdotación al constructo altas capacidades intelectuales. Implicaciones en las políticas educativas, la interpretación normativa y la atención a este alumnado

/

From the concept of giftedness to the construct of high intellectual abilities. Implications for educational policies, normative interpretation and attention to these students

Fátima Murciano Rubia¹

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.891>

Resumen

El constructo Altas Capacidades Intelectuales incluye términos como superdotación, sobredotación, precocidad, genialidad, talentos y doble excepcionalidad, abarcando a una población muy heterogénea con necesidades específicas de apoyo. Desde 1970, en España se han promulgado normas legales para garantizar la atención educativa de este alumnado. Los términos "superdotación" o "sobredotación" han sido los más utilizados, mientras que "alta capacidad" apareció por primera vez en 2002 en una Orden de Extremadura y en 2006 en la LOE. Este artículo analiza las implicaciones del uso de términos y modelos teóricos sobre alta dotación en la interpretación de normas legales y políticas educativas, así como su impacto en la atención que recibe este alumnado. Además, explora las repercusiones en las decisiones de las

¹ Inspectora de Educación en Distrito 1 de Badajoz (2020-2023). Experta Universitaria en Altas Capacidades Intelectuales. UNED. Fundadora y presidenta de A3CEX Asociación de Apoyo a las Altas Capacidades. Extremadura. (2013 - 2023). Presidenta de Fundación Juan Uña para la Educación y el desarrollo en Extremadura(2020 - actualidad). Directora de C.E.I.P. San Pedro de Alcántara (Badajoz). Psicopedagoga. D.E.A Psicología y Sociología de la Educación. Maestra especialista en Audición y Lenguaje y en Pedagogía Terapéutica

Administraciones Educativas para detectar a este alumnado e implementar medidas concretas. Se contrasta la investigación en altas capacidades con la legislación y políticas educativas en España, analizando datos de identificación, asociacionismo activo, programas de intervención y su repercusión en el desarrollo del alumnado. Finalmente, se destaca el papel de la inspección educativa como garante del interés superior del menor, y se proponen pautas para la formación docente así como un análisis futuro, en las enseñanzas de régimen especial y postobligatorias.

Palabras clave: superdotación intelectual, altas capacidades. educación inclusiva, doble excepcionalidad, identificación del talento, políticas educativas, formación docente, inspección de educación.

Abstract

The construct of High Intellectual Abilities includes terms such as giftedness, precocity, genius, talent, and twice-exceptional, encompassing a heterogeneous population with diverse educational needs. Since 1970, legal frameworks in Spain have sought to ensure adequate support for these students. The terms "giftedness" or "superior abilities" were most commonly used, while "high intellectual abilities" first appeared in 2002 in an Order from Extremadura and in 2006 in the Organic Law of Education (LOE). This article examines the implications of specific terms and theoretical models for giftedness in interpreting legal frameworks and implementing educational policies, as well as their impact on the support provided to these students. It also reviews decisions by educational authorities to identify and implement tailored measures. The article contrasts research on high abilities with existing legislation and policies in Spain, analyzing identification data, the role of active associations, intervention programs, and their impact on students' development. Finally, it highlights the role of educational inspection as a guarantor of the best interests of the child, proposing teacher training guidelines and setting the stage for future analysis in special and post-compulsory education.

Key words: giftedness, high intellectual abilities, inclusive education, twice exceptional, talent identification, educational policies, teacher training, educational inspectorate.

1. El derecho a la educación. Breve análisis histórico normativo en relación a la superdotación y la alta capacidad intelectual.

La educación tiene como fin el pleno desarrollo de la personalidad humana y debe garantizar el máximo desarrollo del niño. En nuestro país este derecho se recoge en el artículo 27 de la Constitución y a nivel internacional el artículo 29.1 de la Convención de los Derechos del Niño ratificada por España, establece en su letra a) que la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar su personalidad, las aptitudes y su capacidad mental y física, hasta el máximo de sus posibilidades².

Si hacemos un repaso histórico normativo nos encontramos que, siguiendo las corrientes científicas del momento la Ley 14/1970 de Educación, ya disponía en su artículo 49.2 que “la Educación Especial prestará una especial atención a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos”. No obstante, la evolución normativa con cierta repercusión en la práctica de los centros y el aula en nuestro país, comienza con el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo que en 1989 alude a los alumnos superdotados. No es hasta 1991 cuando el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial editó un documento titulado: “La educación de los alumnos superdotados” describiendo diversas estrategias educativas. La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)³ introduce el término necesidades educativas especiales, pero no hace alusión específica al alumnado con superdotación, aunque las normas de desarrollo de esta Ley Orgánica, son las primeras que consideran a estos niños y niñas como alumnos con necesidades educativas especiales. Estas normas de desarrollo se promulgaron en consecuencia a las actuaciones realizadas por la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa.

El Comité Europeo para la educación de niños y adolescentes superdotados (Eurotalent ONG, dotado de estatuto participativo ante el Consejo de Europa), participó, como representante español en el Dossier que se presentó a petición de la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa. Así, en 1993, el Diputado Hunault sugirió que la Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa debía presentar un Informe sobre la situación de los alumnos superdotados en los sistemas escolares⁴. En el caso de

² BOE-A-1990-31312. Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

³ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. «BOE» núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942

⁴ Según Centro “Huerta del Rey” Centro de Psicología y Educación. Nº Registro Centro Sanitario C y L 47-C22-0114 integrante del Comité Europeo para la educación de niños y adolescentes superdotados.

España, el Ministerio reconocía en su respuesta, no estar atendiendo las necesidades educativas de este alumnado. Tras sucesivos trámites fue votada afirmativamente por la Asamblea del Consejo de Europa, la Recomendación 1248 de 1994 que se había basado en el proyecto de Informe sobre los niños superdotados en los sistemas escolares y recomendaciones preliminares sobre esta cuestión que presentó el señor, Xavier Hunault. Esta Recomendación motivó en España, la aparición del Real Decreto 696/95, de 28 de Abril ⁵. La norma posibilitaba la educación especial de los alumnos con sobredotación intelectual al tiempo que velaba especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas. Así, el Ministerio de Educación, determinaba el procedimiento para evaluar las necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, así como el tipo y el alcance de las medidas que se deberían adoptar para su adecuada satisfacción.

Hasta este momento, en que aparece el Real Decreto 696 de 1995, cualquier medida educativa con el alumnado superdotado tenía difícil cabida en el sistema educativo español debido a la legislación existente, por ejemplo, en relación a la flexibilización del período de escolarización o poner en práctica el currículo acelerado, ya que todas las Órdenes Ministeriales y Reales Decretos, impedían la escolarización o atención de niños y niñas, en niveles educativos para los que no tuviesen la edad establecida.

A pesar del avance que supuso el Real Decreto 696, desde 1995, la aplicación de la norma en nuestro país fue muy limitada. Este Real Decreto, suplió la falta de una Ley Orgánica que estableciera la necesaria atención específica a estos menores. Así la Primera Ley de este rango que reconoce esta necesaria educación específica para alumnos superdotados a los que considera tener necesidades educativas específicas, es la Ley Orgánica de Calidad de Educación (LOCE)⁶. A partir de esta, el gran avance se produce en relación a la posibilidad de flexibilizar el período de escolarización de estos niños y niñas, gracias a la promulgación del Real Decreto 943/2003 de 18 de julio ⁷ que, a diferencia de la ley Orgánica de Calidad de Educación y de otras normas promulgadas posteriormente, sigue vigente. El Real Decreto 943 implica que la atención de estos alumnos, se inicie desde el momento de la identificación educativa de sus necesidades, sea cual sea su edad, y tenga por objeto el desarrollo pleno y equilibrado de sus

⁵ Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

⁶ Ley 10/2002 de 23 de diciembre Calidad de la Educación. BOE núm. 307 de 24 de Diciembre de 2002.

⁷ 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. BOE núm. 182 de 31 de Julio de 2003

capacidades y personalidad (art.4.1.). Establece que la flexibilización de la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad y que esta medida, podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en la enseñanza postobligatoria. Además, en casos excepcionales, las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Es importante destacar que el Real Decreto establece también que la flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica, y que deberá contar por escrito con la conformidad de los padres. (Art.7) A nivel administrativo, y con su lógica de cara a las titulaciones y documentos oficiales, exige que se deje constancia en el expediente académico del alumno y se consigne en los documentos oficiales de evaluación, mediante la correspondiente diligencia al efecto, en la que debe constar la fecha de resolución por la que se autoriza la medida. (Art.8). Por otro lado el Real Decreto en su artículo 9, establece los criterios generales para flexibilizar la duración de los diversos grados, ciclos y niveles para los alumnos superdotados intelectualmente en las enseñanzas de régimen especial, explicitando que la flexibilización de la duración de los diversos grados, ciclos y niveles, para estos alumnos, consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad, siempre que la reducción de estos períodos no supere la mitad del tiempo establecido con carácter general. Hace la misma salvedad que en las enseñanzas de régimen general, para los casos excepcionales y en cuanto a la necesaria incorporación de medidas y programas de atención específica.

Cabe destacar que la LOCE en su artículo 43.4, establecía la posibilidad de escolarizar a estos alumnos superdotados en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características. En la normativa posterior esto se ha suprimido o modificado así como otros artículos que iban en esta línea de modificaciones a la LOE, como el artículo 122 bis puntos 3 y 4 que introdujo la LOMCE⁸ relativos a la especialización de los centros docentes a través de los proyectos educativos de calidad y la potestad de la dirección para determinar los recursos humanos del centro.

En 2006 la Ley Orgánica de Educación⁹ incluye a este alumnado dentro del grupo de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Hasta ahora el alumnado se había considerado con necesidades educativas especiales o con necesidades educativas específicas, pero haciendo alusión al concepto o perfil superdotación/ sobredotación y no al constructo altas capacidades intelectuales. Esto da un giro total normativo que tiene

⁸ Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

⁹ Ley 2/2006 de 3 de mayo de educación. «BOE» núm. 106, de 04/05/2006

consecuencias importantes en la identificación y en las medidas específicas que este alumnado “superdotado” va a recibir; al quedar sumergido bajo el complejo grupo de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y del complejo constructo, Altas Capacidades Intelectuales.

Todas las modificaciones de esta Ley Orgánica, y los desarrollos normativos posteriores, han previsto las opciones de anticipación de la escolaridad obligatoria, flexibilización del período de escolarización, enriquecimiento, profundización y ampliación curricular, dando la opción de cursar asignaturas en un curso inmediatamente superior.

A lo largo de este artículo vamos a ver como el simple hecho de utilizar unos términos u otros y unos modelos teóricos u otros condiciona la prevalencia en la identificación, la interpretación normativa, la toma de decisiones políticas para atender a este alumnado y genera consecuencias en el desarrollo, provocadas por la falta de atención temprana de las necesidades específicas que este alumnado presenta.

Hasta ahora, como puede observarse, el término utilizado por las normas es el de sobredotación o superdotación, y a excepción de la LOE, el de necesidades educativas especiales o específicas, lo que no es baladí. Se podría interpretar como una consecuencia de la evolución de los términos utilizados en la investigación por un lado, o la traducción realizada en España del término *gifted* por otro, influenciado todo por el necesario envoltorio relativo al término “inclusión”. No obstante, también puede interpretarse como un determinado perfil de alumnado que hoy en día, siguiendo las corrientes científicas e investigación en el campo, se incluye dentro del amplio constructo de las Altas Capacidades. Estos perfiles de superdotación tienen unas características cognitivas y de desarrollo socioemocional y personal específicas, que van a demandar medidas excepcionales y para los que nunca serán suficientes las medidas ordinarias. En menor medida sucederá esto, con otros perfiles dentro del amplio constructo, Altas Capacidades Intelectuales. En este sentido cabe preguntarse ¿Es determinante el hecho de que el Real Decreto citado utilice el término superdotación y no el de Altas Capacidades Intelectuales?

Cuando aplicamos la normativa, en especial la que se refiere a las medidas educativas y de escolarización, es necesario tener en cuenta si el alumno tiene un perfil de superdotación, un talento simple o complejo específico o, si presenta una doble excepcionalidad, conceptos que es necesario conocer, para evitar opiniones que llevan a la toma de decisiones poco fundamentadas o generalizadas. Las distintas modificaciones

a la LOE por la LOMCE y por la LOMLOE¹⁰, implican que el alumnado superdotado, entraba dentro del grupo de las *necesidades educativas especiales (NEE)*, “etiqueta” que lleva aparejada una mayor dotación de recursos para aquellos alumnos con discapacidad o trastorno grave de la conducta, la comunicación y el lenguaje. No corresponden tantos recursos a la “etiqueta” *necesidad específica de apoyo educativo (NEAE)*. En este último concepto, actualmente se incluye además de a los alumnos con Altas Capacidades Intelectuales, a una gran casuística de alumnado. Si nos atenemos al artículo 71.2 de la Ley Orgánica, a los que requieren atención educativa diferente a la ordinaria por su 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 haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar.

Con anterioridad a las modificaciones realizadas a la LOE, 19 de enero de 2012, conforme al artículo 29.2 de su Reglamento Interno, el Comité Económico y Social Europeo decidió elaborar un dictamen de iniciativa sobre el siguiente tema: «Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea». La Sección Especializada de Empleo, Asuntos Sociales y Ciudadanía (2012), encargada de preparar los trabajos en este asunto, aprobó su dictamen el 20 de diciembre de 2012. En su 486º Pleno, de los días 16 y 17 de enero de 2013 (sesión del 16 de enero), el Comité Económico y Social Europeo aprobó por 131 votos a favor, 0 en contra y 13 abstenciones, este dictamen, en el que propone que se favorezca el desarrollo y el potencial de los niños y jóvenes con alta capacidad a lo largo de las distintas etapas y formatos de su educación, recomienda que se fomente la educación y el aprendizaje, a lo largo de la vida, teniendo en cuenta que, en cada persona, el potencial intelectual no es estático y evoluciona de forma distinta en las diferentes etapas. Recomienda que en el futuro, se conceda más atención a los modelos y experiencias de trabajo con estudiantes de altas capacidades intelectuales existentes en cada uno de los Estados miembros.

Además, el Comité propuso mejorar la atención educativa que se presta a los niños y jóvenes que presentan altas capacidades, entre otros, propuso la mejora de:

- La formación inicial y permanente del profesorado acerca del perfil y las características del alumnado con altas capacidades, su detección y la atención educativa que necesitan.

¹⁰ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30/12/2020

- La puesta en común de procedimientos que permitan detectar precozmente la existencia de altas capacidades intelectuales en los alumnos en general y especialmente, en los que proceden de sectores y entornos sociales desfavorecidos.
- El diseño y puesta en marcha de medidas educativas destinadas al alumnado con altas capacidades intelectuales, incluyendo acciones en el propio centro educativo ordinario y también fuera del mismo.
- Integrar en la formación del profesorado: los valores del humanismo; la realidad del multiculturalismo; el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación y; por último, el estímulo de la creatividad, la innovación y la capacidad de iniciativa.

Este dictamen estableció también, que la mejora en la atención educativa de niños y jóvenes con altas capacidades, debe incluir su educación emocional, especialmente importante durante la adolescencia, y la adquisición de habilidades sociales. Estableció que su educación debe estar encaminada a facilitar su integración e inclusión en la sociedad, su inserción laboral y fomentar su capacidad para el trabajo en equipo.

Como podremos comprobar a lo largo de este artículo, 10 años después siguen siendo asignaturas pendientes estos mandatos.

Las distintas Comunidades Autónomas han intentado desarrollar diferentes protocolos, recomendaciones, guías, programas de intervención y normativas que en distinto grado y con más o menos acierto, han tratado de dar una respuesta más adecuada a este alumnado. No obstante, el movimiento asociativo de familias se ha extendido en España a todas las Comunidades Autónomas, tratando de hacer más efectivo lo que ha recomendado Europa, lo que establece la Convención, la normativa estatal, así como lo que la vasta investigación en el campo, ha venido demostrando a lo largo de los últimos 150 años.

En relación a la historia de las altas capacidades y la identificación del alumnado más capaz, se ha escrito muchísimo (véase por ejemplo, Mönks, Heller y Passow, 2000; Robinson y Clinkenbeard, 2008; Tannenbaum 1983, 2000). Aunque no es el objeto de este artículo profundizar en este tema, el lector interesado puede analizar en profundidad la historia de la investigación en el campo de la alta dotación intelectual, las altas capacidades y el desarrollo del talento, leyendo esos y otros magníficos documentos. No

obstante, es primordial para el objetivo de este artículo y sus potenciales lectores, que se aclaren conceptos, y se relacionen con la evolución normativa en nuestro país y con las políticas educativas actuales. Es fundamental hacer llegar este análisis al cuerpo de inspectores de educación y otros profesionales interesados o implicados en orientar la respuesta educativa de estos menores.

2. Conceptualización de altas capacidades, superdotación y talentos. Aclaraciones fundamentales con implicaciones educativas y de interpretación normativa.

El constructo " altas capacidades " es tremendamente complejo e incluye a alumnado muy diverso con necesidades educativas muy diferentes. Los diferentes modelos para describir y explicar la capacidad superior han ido desarrollando en grado variable sus aplicaciones diagnósticas y prácticas en el ámbito escolar. De las concepciones psicométricas de la inteligencia, centradas en la capacidad intelectual, medida esta por los resultados obtenidos en los test de inteligencia en momentos puntuales del desarrollo, se ha pasado a reconocer la necesidad de la capacidad intelectual, a la vez que su insuficiencia, para desarrollar a lo largo de la vida, el potencial y el talento. Se ha ido dando cada vez más valor, para conseguir la inteligencia exitosa o triunfante (Sternberg, 1997 p. 199: 2005) a factores mediadores contextuales e intrapersonales. En esta línea han investigado contundentemente en España investigadoras como María Dolores Prieto desde la Universidad de Murcia o Carmen Jiménez Fernández desde la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Para una visión práctica y aplicación de la normativa española, consecuentemente con lo establecido por la literatura científica y la práctica de la psicología y la pedagogía sin perder de vista el interés superior del menor, habría que tener en cuenta al menos las aclaraciones que describo a continuación, para hacer un trabajo profesional en el ámbito de la docencia, la orientación y la inspección, en beneficio de la atención temprana para el desarrollo adecuado del alumnado con alta dotación intelectual. Estas aclaraciones evitan hacer simplificaciones acerca de si un alumno tiene o no altas capacidades en función de si su cociente intelectual supera los 130 puntos, o tomar decisiones de política de identificación, sin primero tener en cuenta que modelo y concepto es el que va a guiar esta política, y con qué número y calidad de recursos específicos contamos para que pueda funcionar.

1. Hay muchas formas diferentes de conceptualizar las altas capacidades. Sternberg y Davidson (2005) editaron un libro con artículos de más de veinte autoridades

académicas en el campo que describen una amplia variedad de concepciones sobre la alta capacidad (citado por Pfeiffer, 2017). La mayoría de los modelos frecuentemente citados en la literatura científica se podrían encajar en cuatro que no podemos describir ahora, pero siempre van a implicar diferentes formas de definir, identificar y fomentar el desarrollo del talento y van a variar en la facilidad con que se pueden traducir en protocolos de detección e identificación de necesidades, con diferente prevalencia y programas de intervención para determinados grupos y perfiles de alumnado con alta dotación. Así mismo el Ministerio de Educación Cultura y Deporte editó en 2015 el número 368 de la Revista de Educación donde se publica el trabajo de Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrell, en un esfuerzo por repensar y contextualizar el constructo Altas Capacidades.

2. Los autores españoles o de habla hispana que utilizamos los términos alta dotación o dotación en lugar de emplear los términos de superdotado, sobredotado o altas capacidades¹¹, lo hacemos consecuentemente al realizar una traducción fiel del término *gift*, que significa regalo, don, así como, *gifted* que significa dotado y que es el empleado en la investigación científica internacional para este alumnado, *gifted children / giftedness*.
3. Hay diferentes niveles o grados de dotación por lo que no podemos considerar que estos alumnos son muy parecidos entre sí y que necesitan medidas o programas estándar para todos. Es imprescindible saber que todos van a necesitar, en todas o algunas materias, un currículo acelerado y enriquecido que le suponga un desafío cognitivo y que se aparta en mayor o menor grado de la enseñanza “ordinaria”. Según el caso, pueden necesitar atención específica a su desarrollo socioemocional, determinadas dificultades o incluso pueden presentar un trastorno asociado o una discapacidad y por tanto doble excepcionalidad.

Podríamos afirmar que cada menor va a necesitar recursos humanos, materiales, y programas de atención o medidas de escolarización y orientación a la familia diferentes. Casi ninguno de estos alumnos o alumnas estará bien atendido exclusivamente con medidas “ordinarias” o aplicando solamente los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA en lo sucesivo). No obstante, ayudaría que se implementaran magistralmente metodologías activas, acompañadas puntualmente de tecnologías, agrupamientos flexibles y quizá también DUA, ya que así los alumnos estarían mejor atendidos en su horario escolar. No obstante, según qué cociente

¹¹ El término “alta capacidad” se utilizará a lo largo del texto como traducción de *gifted* o *giftedness*, que es sinónimo de dotado o dotación.

intelectual, qué perfiles y características contextuales e intrapersonales tenga cada alumno, así como enseñanzas y niveles en los que se encuentren, necesitan otras medidas, servicios o programas concretos y, sobre todo, profesionales especializados en técnicas de modificación, enriquecimiento y compactación del currículo, para lo que es imprescindible la formación previa del profesorado y de otros profesionales de la educación.

4. Sólo si nos fijamos en el cociente intelectual y en el modelo psicométrico tradicional, los profesionales con mucha experiencia en la evaluación e identificación saben que el grado de alta capacidad varía, y que los alumnos más capaces muestran diferencias importantes en la parte superior de la curva normal (Montagud Rubio, 2019). Esto es así, hasta tal punto, que la varianza entre las puntuaciones en el 1% superior de los test de CI – entre 180 y más allá de 200 – es mucho mayor que la que hay entre los percentiles 2 y 98. Aunque no hay consenso en relación a estas clasificaciones, Pfeiffer (2017) indica que John Wasserman (2007) intentó alcanzarlo reuniendo un comité internacional con 20 autoridades en el campo, para que propusieran descriptores que pudiesen ser usados en el manual de la quinta edición de la escala de inteligencia Stanford – Binet, de la cual fue director del proyecto. Esta clasificación es útil para darse cuenta de que existen enormes diferencias dentro del grupo, incluso si sólo atendemos al cociente intelectual.

Tabla 1. Escala de inteligencia

Término descriptivo	Rango de puntuación compuesta	Rango de puntuación en la curva normal.
Profundamente dotado	+175	5 desviaciones típicas y más
Excepcionalmente dotado	160-174	+4 – 4.99 desviaciones típicas
Altamente dotado	145-159	+3 – 3.99 desviaciones típicas
Dotado	130-144	+2 -2.99 desviaciones típicas

Fuente: Wasserman (2007).

Pfeiffer (2017), siguiendo a Wasserman (2007, p. 60) en sus trabajos de consultoría y asesoría a distintas Consejerías de Educación de diferentes países, recomiendan programas específicos para este alumnado al menos en dos niveles :alumnos dotados (130 - 140) y alumnos altamente dotados (145 o +) (sin que las indicadas sean puntuaciones límite estrictas). Habitualmente no recomienda esquemas de cuatro niveles en los centros, pues son muy pocos los estudiantes que alcanzan los niveles de dotación excepcional (+ 160), no obstante, estos alumnos existen y los centros, con una formación adecuada, pueden acabar diseñando programas y servicios individuales para atender alumnos con cuatro o más desviaciones típicas por encima de la media (Pfeiffer, 2013). La experiencia que tengo con el alumnado

excepcionalmente dotado en el Sistema Educativo Español, en los últimos 10 años, es que, los alumnos con dotación excepcional, necesitan la flexibilización de uno o dos años reduciendo el tiempo de permanencia en el sistema educativo, puesto que estos programas específicos, no existen para ellos en nuestro país. No obstante, es importante saber que, para detectar un cociente intelectual por encima de 160, habitualmente los equipos de orientación, no aplican o no disponen de las pruebas y/o baremos necesarios.

5. Las personas de alta capacidad intelectual son aquéllas que demuestran un nivel de aptitud sobresaliente, definido como una capacidad excepcional para razonar y aprender. El término “altas capacidades intelectuales” designa como término genérico a aquellos alumnos que presentan potencialmente alta dotación en una, algunas o en la mayoría de las áreas de la inteligencia entendida en sentido amplio, pudiendo demostrar o no, conductas propias de alumno excelente o muy por encima de la media en uno o varios ámbitos. Si nos referimos a la evaluación de la inteligencia y al complejo constructo altas capacidades intelectuales, mediante pruebas estandarizadas, estos alumnos, en pruebas de inteligencia general, obtienen puntuaciones significativamente por encima de la media (por lo menos una o dos desviaciones típicas) sin que una puntuación de corte de cociente intelectual deba establecerse como fija e inamovible¹² y, en pruebas de aptitudes específicas, obtienen percentiles superiores a la media (desde setenta y cinco a noventa y cinco o más) dependiendo de su perfil (complejo, múltiple o simple).
6. No es lo mismo plantear medidas para un alumno de un talento deportivo o musical - artístico por ejemplo, o para un alumno altamente motivado y de rendimiento académico excepcional, que para una alumna con perfil “superdotación”. Si hablamos de este último perfil, no necesitaría las mismas medidas un alumno con una dotación de cociente intelectual excepcional por encima de 160, que otros niños “superdotados”. El perfil de potencialidades y dificultades de cada alumno es único, y, personalizar la enseñanza para este alumnado, requiere experiencia, pericia y ,sobre todo, contacto emocional y personal profesor - alumno.
7. Determinadas Comunidades Autónomas como por ejemplo la andaluza y su desarrollo normativo, incorporan los conceptos de talentos. En estas normativas, subyace un modelo determinado de detección e identificación, habitualmente el de Castelló y de

¹² Tourón, J. (2018). El CI 130, una obsesión con poco fundamento. *Javier Tourón*. <https://www.javiertouron.es/el-ci-130-una-obsesion-con-poco-fundamento/>

Battle¹³ donde los percentiles y la aplicación de determinadas pruebas estandarizadas, marcan si el alumno tiene un talento simple, múltiple o complejo o un perfil superdotación, lo que no sucede en normativas de otras comunidades autónomas como la canaria, la madrileña o la extremeña. En relación a este modelo habría que aclarar que, la detección o identificación de “talentos”, sería siempre como potencialidad, siendo la definición de talento más aceptada, la que lo entiende como ligado a un campo específico de la actividad humana, al producto de esta actividad en cuyo desarrollo juega un importante papel el entrenamiento sistemático y las oportunidades del medio. Por esto, son mejor medidos los talentos, a través de la actividad y las ejecuciones que sirven para definirlos, que mediante pruebas o test estandarizados. Es decir, la manifestación de un talento determinado resulta de la proyección de una o más aptitudes a un campo y al dominio de habilidades y destrezas propios de ese campo, modulados por los catalizadores intrapersonales y ambientales y por el aprendizaje sistemático y sostenido.¹⁴ Se ejemplifica y entiende bien, si pensamos en talentos deportivos como Rafael Nadal, que sin las características de personalidad concretas, el entrenamiento y las oportunidades adecuadas, no podría haber llegado al nivel de excelencia que alcanzó en el deporte del tenis y para cuya identificación temprana, no sirve de mucho la aplicación de pruebas estandarizadas y escalas de inteligencia. Otro ejemplo sería el de personas que desarrollan su talento a la edad adulta, en diferentes campos de la actividad humana como la psicología, la economía, o liderando grupos de personas, cuando encuentran las oportunidades, mentores, profesores u organizaciones que lo impulsan. Además estaría ejemplificado este concepto si nos fijamos en aquellos menores que por estar en contextos vulnerables (desventaja socioeconómica o minoría étnica), aunque tienen la misma probabilidad de tener un talento específico o un cociente intelectual por encima de la media, no se detecta y si se detecta, no encuentran las oportunidades para su desarrollo en su medio socio cultural y económico.

8. Una alta capacidad intelectual no presupone una superioridad en todas las áreas ni un rendimiento académico excelente, aunque este se da frecuentemente al menos en algunas áreas. Dependiendo de si el alumno sobresale en una, varias, o todas las posibles formas de inteligencia, y puestos a aplicar normativas de distintas Comunidades Autónomas, podríamos distinguir los siguientes grupos de Altas Capacidades Intelectuales: Talentos simples, múltiples, complejos y, superdotación.

¹³ Castelló, A. & Battle, C. (1998). “Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo”. FAISCA, 6, 26–66

¹⁴ Modelo diferenciador de dotación y talento de Gagné.

Las normativas legales en España, y la mayoría de las guías o protocolos, se olvidan por completo de la doble excepcionalidad.

9. Podemos precisar la definición del perfil superdotación como un fenómeno cognoscitivo – emocional estable y global de la persona con desarrollo asincrónico que aumenta a mayor cociente intelectual, y con diferencias cuantitativas y cualitativas: cognitivas, emocionales y motivacionales que indica superioridad en todas las áreas de la inteligencia, mostrando en pruebas de aptitudes, percentiles 75 o superiores, mientras que sus puntuaciones expresadas en escalas de CI pueden estar entre el 120 y 200. No obstante, vuelvo a repetir, que todos los expertos hoy en día no son partidarios de establecer puntos de corte en las escalas de cociente intelectual rígidos y que, en función de las fuentes consultadas, investigadores y autores, estos puntos de corte son diferentes, cómo puede comprobarse en la tabla 1 y la tabla 2. Por otro lado hay que considerar que, según la experiencia del evaluador con este alumnado, las condiciones y el momento en el que se aplican las pruebas, los instrumentos elegidos y las instrucciones o puntos de corte que marcan los manuales, cambia la puntuación de cociente intelectual de un mismo alumno o alumna. Además nos encontraremos con interpretaciones más o menos acertadas de los diferentes profesionales, en función de su formación específica en el campo.

Tabla 2. *Categorización de los superdotados por CI en la escala Wechsler según distintos autores*

Categoría	Silverman (C.I. y desviaciones típicas)	Gagné (C.I. y desviaciones típicas)
Básico	+115-120 +1DT	112 - 115 +1 DT
Moderado	130-145 +2DT	125 - 140 +2 DT
Alto	145 o superior +3 DT	140 - 155 +3 DT
Muy alto		155 o superior +4 DT

Fuente: Silverman (2013) Gagné (2005)

10. Para terminar con esta aclaración de conceptos, al tiempo que concienciamos de la complejidad de los mismos, citaré a la *National Association for Gifted Children*¹⁵ (NAGC) que es la organización líder de Estados Unidos centrada en las necesidades de los niños superdotados y talentosos y dedicada a animar y empoderar a quienes apoyan a los niños con habilidades avanzadas, brindando aprendizaje profesional energizante, investigaciones impactantes y promoción inspiradora, para garantizar que todos los niños y niñas tengan oportunidades equitativas y apoyo para desarrollar

¹⁵ Véase: <https://nagc.org/>

sus dones y talentos. Esta entidad, cuando lo considera necesario, reúne a sus comités de expertos para dar luz y aclarar conceptos complejos, así el *Gifted Terminology Task Force* ha colaborado en la redacción de un documento para redefinir la Alta Capacidad en un nuevo siglo y tratar la evolución del paradigma. Su definición se toma como referencia en la investigación internacional “Personas de alta capacidad son aquéllas que demuestran un nivel de aptitud sobresaliente (definido como una capacidad excepcional para razonar y aprender) o competencia (desempeño documentado o rendimiento que los sitúe en el 10% superior, o por encima, respecto al grupo normativo) en uno o más dominios. Los dominios incluyen cualquier área de actividad estructurada con su propio sistema simbólico (las Matemáticas, la Música, la Lengua...) o su propio conjunto de destrezas sensorio motrices (la Pintura, la Danza, los Deportes...). El desarrollo de la capacidad o el talento es un proceso de toda la vida. Puede ser evidente en los niños como un resultado excepcional en un test u otra medida de capacidad o desempeño. Se hace más evidente en los llamados niños “prodigio” que son capaces de realizar una actividad propia de un adulto a una edad temprana (hasta los 10 - 12 años). También puede evidenciarse el talento como una alta velocidad de aprendizaje, comparados con otros alumnos de su misma edad, experiencia y oportunidades, o como un rendimiento dado en un determinado dominio” (Tourón, 2020).

11. Es importante destacar la expresión “misma experiencia y oportunidades” pues habitualmente no se tiene en cuenta la aplicación de pruebas de libre de influencia cultural, habiendo una infra detección de la alta capacidad en alumnado de etnia y/o en situación de socio vulnerabilidad educativa.
12. No podemos dejar de hacer referencia y aclarar el concepto de alumnado con doble excepcionalidad, doblemente excepcionales (*Twice-Exceptional Gifted*). Este alumnado presenta altas capacidades, junto a otro diagnóstico asociado, bien por Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno del espectro del Autismo (TEA), o Dificultades Específicas de Aprendizaje. Viven situaciones complejas en los centros educativos, tanto en el proceso de identificación de sus necesidades específicas de apoyo como en el proceso de atención educativa de las mismas, ya que, por una parte, su competencia cognitiva por encima de la media encubre y dificulta el diagnóstico de su trastorno y, por otra, sus dificultades específicas les impiden desarrollar todo su potencial, dando manifestaciones inconsistentes y muy variables en cuanto a rendimiento académico, pasando su alta capacidad desapercibida para los profesionales de la educación (Neihart, 2008; Robinson, 1999). Todo genera en el alumnado sentimientos de incompreensión y baja

autoestima. Para profundizar en este concepto puede consultarse el «White Paper» de la NAGC titulado «*Twice-Exceptionality*» (Neihart, 2008). Se estima que aproximadamente el 9% de los estudiantes con algún tipo de discapacidad presenta también altas capacidades (Trail, 2011).

Los alumnos con doble excepcionalidad carecen de las competencias necesarias para rendir con éxito en la escuela, pese a que presentan algunas de las características propias de los alumnos con altas capacidades. Su rendimiento puede ser inconsistente cuando han de afrontar tareas o actividades relacionadas con la lectura, la expresión oral o la escritura (Nielsen, 2002; Reis et al., 1995). Asimismo, sus déficits cognitivos, en el nivel de procesamiento visual, auditivo o de velocidad de procesamiento, influyen negativamente en su rendimiento académico y en sus puntuaciones de cociente intelectual. De igual modo su falta de habilidades organizativas conduce a olvidos en sus tareas, cuadernos en mal estado o una inadecuada gestión de su agenda personal. Sus dificultades a la hora de organizar, priorizar y planificar las tareas hacen que les resulte muy difícil cumplir a tiempo con sus trabajos o proyectos. Pueden distraerse con facilidad y presentan dificultades a la hora de focalizar y mantener su atención (Reis et al., 1995). En ocasiones, presentan problemas de psicomotricidad fina por lo que tienen problemas con la escritura, presentan una mala caligrafía, y pueden tener problemas de coordinación a la hora de los juegos o el deporte (Weinfeld, Barnes-Robinson, Jeweler y Shevitz, 2002). Respecto a la memoria pueden presentar déficit a corto y medio plazo, por lo que tienen problemas a la hora de memorizar datos matemáticos o de otra índole. En cuanto a la dimensión socioemocional, estas características peculiares de los alumnos con doble excepcionalidad, pueden hacer que se sientan emocionalmente frustrados (Nielsen y Higgins, 2005; Foley-Nicpon, 2016), amén de que muchos de ellos, tienen habilidades inter e intra personales limitadas, pudiendo ser objeto de *bullying*. En su día a día, sufren que se cuestione continuamente que sean alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por sus altas capacidades intelectuales. Esto deriva en que sólo se atiendan sus dificultades y no se estimulen y valoren sus potencialidades.

El porcentaje más amplio de alumnos con doble excepcionalidad (aproximadamente el 50%) presenta «Dificultades Específicas de Aprendizaje» (DEA) y altas capacidades. La identificación tradicional de las dificultades específicas de aprendizaje se basa en una discrepancia significativa entre el nivel de aptitud y el rendimiento del alumno (Assouline, Foley Nicpon y Whiteman, 2010; Silverman, 2003).

El segundo grupo de alumnos con doble excepcionalidad está formado por aquellos estudiantes con altas capacidades que a su vez presentan Trastornos del Espectro del Autismo (TEA), especialmente Asperger o autismo de alto funcionamiento.

El tercer grupo de alumnos con doble excepcionalidad está formado por aquellos con altas capacidades y trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Algunas características de los alumnos con alta capacidad se solapan con las características de los niños con este trastorno, cosa que puede complicar un diagnóstico y evaluación psicopedagógica exacta y diferencial (Baum, Olenchak y Owen, 1998). Por ejemplo, los alumnos con altas capacidades, a menudo muestran síntomas de inatención en contextos de aprendizaje poco estimulantes.

Hasta aquí he descrito lo que considero fundamental para hacer interpretaciones correctas de normas legales o informes psicopedagógicos, que ayuden al alumnado con Alta Capacidad a desarrollarse hasta el máximo de sus posibilidades salvaguardando el interés superior del menor.

Resulta evidente, que si no se tiene una formación básica, y por poner un ejemplo, nos encontramos un alumno con numerosas faltas de ortografía o que no realiza las tareas típicas escolares de forma exitosa, puede cuestionarse sin fundamento que tenga altas capacidades intelectuales, derivando todo en una inatención adecuada y llegando incluso a proponer la realización de informes de contraste.

3. Políticas educativas asociacionismo activo y Altas capacidades Intelectuales. Relación de la identificación con la prevalencia y atención educativa. Modelos que subyacen.

El desarrollo de la normativa básica actual, y su concreción en normativa autonómica en nuestro país en el ámbito de la detección, identificación y atención al alumnado con altas capacidades, es desigual y confusa. Las normas legales y las políticas educativas derivan en guías, protocolos, programas de intervención extracurriculares y otras medidas, que toman como referencia la interpretación de diferentes modelos teóricos, y conceptualización del constructo altas capacidades, variable. Según la Comunidad Autónoma en la que nos encontremos se generan políticas educativas de detección así como programas o medidas de intervención diferentes, que dan lugar a prevalencias y porcentajes de detección distintos. Estas actuaciones pueden ocasionar un número elevado de evaluaciones poco precisas que no tienen en cuenta los perfiles descritos, conduciendo a los mal llamados “falsos positivos” y “falsos negativos”. Para entender bien

esta parte no hay más que citar la tabla 3 tomada del MECD (2013), analizar y comentar los últimos datos de identificación de los que disponemos, o cuestionar la procedencia de realizar procesos de detección e identificación masivos con determinados instrumentos; o bien, sin que los docentes hayan recibido la formación previa necesaria incluso, sin que hayan tenido tiempo de conocer a sus alumnos.

Tabla 3. Descripción porcentaje y número total de alumnos con altas capacidades intelectuales para la población escolar total en enseñanza no universitaria en España según distintas concepciones

Autor / Modelo	Descripción	%	TOTAL
Terman 1925	CI igual o superior a 130	2.28	171.208
Marland 1972	Alto rendimiento, éxito y/o potencial de habilidad en : capacidad intelectual general, aptitud específica, creatividad, liderazgo, artes visuales y escénicas y/o psicomotricidad.	5-7	389.109
Gagné 1985	Posesión y uso espontáneo de habilidades naturales en al menos un dominio de expresión (superdotación). Maestría superior de habilidades desarrolladas por entrenamiento sistemático y dominio del conocimiento en al menos un área de actividad humana (talento).	10	778.218
Renzulli y Reis (1997)	Posesión o capacidad para desarrollar habilidad superior creatividad y compromiso con la tarea y aplicarlas a un área del desempeño humano.	10-20	1.167.327

Fuente MECD 2013.

Actualmente los datos de la identificación de este alumnado en España, aunque han evolucionado positivamente desde 2013 con diferencias significativas entre Comunidades Autónomas, siguen estando condicionados por la interpretación de las teorías y conceptos. La traslación de estos más o menos acertada a la normativa y a las políticas educativas así como las prácticas y grado de formación en el campo de la orientación, la docencia y la inspección, condiciona las actitudes de los profesionales hacia este alumnado. También condiciona la detección, identificación e intervención educativa específica, el hecho de que se haya realizado o no, un trabajo coordinado entre organizaciones sin ánimo de lucro, Consejerías de Educación, y Universidades. Estos datos siguen mostrando una infra detección en las poblaciones en situación de vulnerabilidad socioeducativa o contextos más pobres, minorías étnicas y niñas.

Tabla 4. *Tabla de datos de alumnado identificado de altas capacidades intelectuales por Comunidad Autónoma (Cursos 21-22 y 22-23).*

Comunidad Autónoma	Curso 22 - 23	Evolución con respecto al curso anterior. 21-22.	Alumnado	% Identificado 22 - 23
Andalucía	20.352	8.1%	1.603.826	1.27%
Aragón	185	-18.9%	221.919	0.08%
Asturias	1.992	27.3%	134.548	1.48%
Baleares	2.545	20.2%	195.466	1.30%
Canarias	2.231	-3.8%	336.583	0.66%
Cantabria	537	61.7%	93.290	0.58%
Castilla la Mancha	1.032	9.6%	363.416	0.28%
Castilla y León	1.554	21.2%	345.927	0.45%
Cataluña	3.814	5.7%	1.419.499	0.27%
Ceuta	41	10.8%	19.370	0.21%
Comunidad Valenciana	2.260	1.7%	902.378	0.25%
España	51.396	11.2%	8.322.694	0.62%
Extremadura	662	17.8%	171.081	0.39%
Galicia	2.763	13.7%	401.909	0.69%
La Rioja	375	-29.9%	56.701	0.66%
Madrid	5.376	32.2%	1.247.153	0.43%
Melilla	23	27.8%	20.686	0.11%
Murcia	3.185	5.9%	305.136	1.04%
Navarra	846	11.6%	117.805	0.72%
País Vasco	1.623	17.2%	366.001	0.44%

Fuente: Ministerio de Educación Ciencia y Formación Profesional y Elaboración propia.

Los datos sobre el alumnado con altas capacidades en España para el curso 2023-2024 aún no se han publicado completamente, pero hay información relevante disponible a partir de la estimación de estudiantes y ayudas educativas para este grupo. El Ministerio de Educación estima que el sistema educativo español seguirá mostrando un aumento en la detección de alumnos con altas capacidades, con el apoyo de la Comisión de Estadística de la Conferencia Sectorial de Educación, que colabora con las comunidades autónomas, para ofrecer datos actualizados a lo largo del curso.

Detrás de estos datos, hay casuísticas muy complejas. No siendo el objetivo de este artículo hacer un análisis normativo y de datos, es imprescindible, al menos, poner algunos ejemplos de lo que está ocurriendo en nuestro país, en relación a las políticas educativas desarrolladas para la detección, identificación y atención del alumnado con altas capacidades intelectuales.

- **Murcia.** El trabajo de María Dolores Prieto Sánchez desde la Universidad de Murcia es considerado pionero en el ámbito de la investigación educativa sobre alumnado con altas capacidades intelectuales en España debido a su enfoque integral, su labor investigadora y su contribución al diseño de estrategias prácticas en este campo. Fue una de las primeras en abordar de manera sistemática el estudio de este alumnado, donde anteriormente existía un vacío significativo en la investigación y en las políticas educativas.

Prieto ayudó a popularizar una visión amplia y multidimensional de las altas capacidades, incorporando elementos como la creatividad, la motivación y el contexto cultural. Este enfoque influyó en la definición de las altas capacidades en documentos educativos y normativos, alejándose del simple criterio del cociente intelectual (CI) como único indicador. Adaptó y aplicó modelos internacionales, como el de Joseph Renzulli, al sistema educativo español. Esto ayudó a comprender las necesidades específicas del alumnado superdotado en un entorno cultural y educativo diferente. Contribuyó al diseño de instrumentos y protocolos para identificar a los estudiantes con altas capacidades, teniendo en cuenta factores como la multidimensionalidad del concepto de superdotación, lo que permitió un enfoque menos excluyente.

Su trabajo ayudó a impulsar el enriquecimiento curricular, la aceleración educativa y otras medidas específicas, así como la necesaria formación a docentes. Subrayó la importancia de comprender la heterogeneidad del alumnado con altas capacidades, considerando factores como la doble excepcionalidad y el impacto de variables socioemocionales. Sus investigaciones coincidieron con la promulgación de la LOGSE, y, si bien no participó directamente en la redacción de las normas legales del momento y posteriores, su trabajo fue decisivo en el rumbo que estas tomaron. Su trabajo influyó indirectamente en leyes como la LOE (2006) y la LOMCE (2013), que mencionan explícitamente la necesidad de atender al alumnado con altas capacidades intelectuales como parte de las políticas de equidad y atención a la diversidad. Todo esto puede haber influido en que esta comunidad tuviera en 2013 (MECD, 2013) un índice de identificación de los más altos de España, pero habría que preguntarse, por qué once años después, está ligeramente por encima del 1%, y por tanto alejado

del porcentaje de identificación que debería tener.

Después de todo lo dicho, sorprende que la asociación murciana AMUACI fuese la promotora de la reivindicación que secundaron muchas asociaciones de España en 2018 con el *hashtag* #EnHorarioEscolar. El *hashtag* impulsaba la idea de que la atención educativa debe ser proporcionada dentro del marco escolar, adaptando el currículo, diversificando las metodologías y ofreciendo oportunidades de enriquecimiento y aceleración sin depender de programas externos. El *hashtag* logró difundir la problemática en redes sociales, generando debate sobre la falta de atención real que reciben estos estudiantes y presionando a las autoridades educativas para implementar cambios, lo que fue secundado por una gran mayoría de asociaciones de España. Su mensaje refuerza que la atención a estos estudiantes, debe ser parte estructural del sistema educativo y no depender de iniciativas externas o fuera del horario escolar, lo que crea desigualdad económica y falta de tiempo libre del alumnado.

- **Canarias.** Fue pionera en la detección masiva o *screening* a alumnado de 5 - 6 años, desarrollando proyectos de evaluación en los que participaron inspectores como Ceferino Artilles (Jiménez, J. E. et al. 2004). Sin embargo sigue incluyendo en la normativa actual y en su aclaración de conceptos en la plataforma del Gobierno de Canarias la definición de precocidad como algo evolutivo y atribuyendo edades cronológicas (12 - 13 años) para la consideración del perfil superdotación, lo que podría ser un error al alejarse de lo que indica la investigación en el campo. Esto puede obstaculizar la atención temprana necesaria, que obliga la normativa básica estatal y que es especialmente importante en el alumnado con este perfil. Sorprende sin embargo que la propia Orden que en su día lo estableciera, y que fue demandada, reconociera la posibilidad de anticipar la escolaridad obligatoria y que las características de este alumnado pudieran detectarse en edades tempranas. La Fundación de Ayuda al Niño Superdotado (FANS) interpuso ya en su día, recurso Contencioso - Administrativo argumentando que la Orden de 22 de julio de 2005 dictada por la Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias por la que se regulaba la atención educativa al alumnado con Altas Capacidades, era contraria a derecho.

En sentencia de 2011 del Tribunal Superior de Justicia de esta Comunidad Autónoma se falló la anulación de la resolución. Esta sentencia vino a esclarecer algunas cuestiones, como el hecho de que los informes externos no sean vinculantes aunque debían servir para colaborar en la detección y decisión de medidas más adecuadas a

adoptar, remarcando que se debe dejar abierta esta vía para aportar este tipo de informes, lo que ha sido ratificado en sentencias posteriores en Extremadura. También quedó claro que es necesario contar con la opinión de las familias y dar la opción de que sean ellos quienes realicen la demanda de evaluación psicopedagógica si lo consideran, y además aclaró la necesaria audiencia a los padres y a los menores. No obstante, esto no se traslada por igual a la normativa, según la Comunidad Autónoma en la que nos encontremos.

- **Aragón.** Su normativa fue demandada por organizaciones sin ánimo de lucro. El Tribunal Superior de Justicia de Aragón (TSJA) estimó la demanda que Sin Límites, Asociación Aragonesa de Altas Capacidades, interpuso contra la Orden ECD/1005/2018, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. Esta orden sigue vigente con las modificaciones de la ORDEN ECD/913/2023, de 11 de julio.

La sentencia reconoció, que “la Orden impugnada, restringe indebidamente y sin base normativa para ello, el concepto de alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) (...)”. Por ello el fallo declara no ser conforme a Derecho, art. 23.1 de la Orden, en tanto en cuanto deben tener la consideración de ACNEAE, no sólo aquellos alumnos para los que se propongan actuaciones específicas, sino también aquellos para los que se propongan actuaciones generales.

Tomada esta idea como hilo conductor, el TSJA termina por fallar que tampoco son conformes a derecho los artículos 23.4, 23.6 y 25 d) II y IV, en tanto en cuanto deben hacer referencia, no sólo a las actuaciones específicas, sino también a las actuaciones generales. Como consecuencia de lo anterior la Disposición Transitoria Única de la Orden también queda afectada. En ella se obligaba a “regularizar” la consideración del alumnado como alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) atendiendo a una definición restrictiva del término, que esta sentencia deja sin efecto. Esto podría explicar en cierta medida los datos de Aragón, pues según la Orden demandada, el alumnado sin medidas específicas no contabilizaba como alumnado con necesidades educativas especiales por sus altas capacidades intelectuales.

Por último, aunque no menos importante, la sentencia considera también que no se ajusta a Derecho el inciso final del artículo 22.2 de la Orden, según el cual no se requería autorización previa de las familias para la realización de la evaluación psicopedagógica por los equipos de orientación.

A raíz de esta sentencia el Gobierno de Aragón publicó el decreto 164/2017 de 16 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 188/2017 de 28 de noviembre por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, que sorprendentemente dio la cobertura para seguir considerando al alumnado con altas capacidades como alumno con necesidades específicas de apoyo educativo siempre que precise de actuaciones específicas, regulando este aspecto a través de la Orden ECD 913/2023, de 11 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, y la Orden ECD /1005/2018 de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

No obstante hay que resaltar que, esta comunidad autónoma, es de las pioneras en incluir un programa institucional desde el curso 2007/2008 denominado Desarrollo de Capacidades, que se realiza en horario escolar y del que ha sido participe activamente la asociación Sin límites fundamentalmente a través del colaborador Juan Carlos López Garzón.

Institucionalmente regulado desde el 2018 la última Orden que fija su funcionamiento es la Orden ECD/920/2024, de 29 de junio estableciendo los criterios y condiciones bajo los cuales los centros educativos pueden participar en el programa. Se observa el uso del término talento, indicando que el programa busca fomentar un enfoque inclusivo, principalmente, en horario escolar, promoviendo actividades que desarrollen el talento y potencien habilidades específicas en el alumnado identificado. Sin recibir recursos humanos extra se nombra a un coordinador, se indican como apropiadas las metodologías como el aprendizaje basado en proyectos y se obliga al profesorado participante a inscribirse en un seminario formativo al efecto.

- **La Rioja.** Es referente en investigación desde la Universidad, tanto la privada UNIR (Universidad Internacional de la Rioja), como la Universidad Pública de la Rioja tienen referentes como Javier Tourón en el primer caso o Sylvia Sastre y Riba en el segundo, con líneas de investigación relativas a la detección, identificación de necesidades e intervención con alumnado de Alta Capacidad desde 2009. Sin embargo, el protocolo de 2017 de esta Comunidad Autónoma no parece reflejar lo investigado, lo que demuestra la lentitud con la que la investigación llega a la realidad educativa y puede explicar, en parte, los datos de detección de esta Comunidad Autónoma.
- **Andalucía.** Comunidad en la que las Asociaciones, Fundaciones y Federaciones de

apoyo a las personas con alta capacidad intelectual, han realizado un trabajo importante de reivindicación desde hace 20 años. Creó su protocolo de detección en 2011 bajo el modelo de identificación de Castelló y Batlle y, la Administración lo actualiza en 2017 mediante instrucciones de 8 de marzo de la dirección general de participación y equidad. Podemos decir que toda la normativa actual andaluza sigue impregnada de este modelo de detección e identificación, incluyendo los nuevos Decretos de 9 de mayo de 2023, y las Órdenes de 30 de mayo que los desarrollan a partir de la Ley Orgánica 2 /2006 de educación modificada por la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre. Andalucía tiene además un protocolo de actuación que se actualiza mediante instrucción del órgano competente en 2017 e intervenciones en algunas provincias como Málaga, coordinadas con Asociaciones, para realizar algo similar al *Mentoring*, a través de los programas GUÍAME - UMA o MENTORAC. Estos se han replicado, con diferente éxito y características, en Galicia, Islas Baleares, Asturias, habiendo sido impulsado desde 2013 un programa similar por las asociaciones de familias en colaboración con la Universidad en Extremadura.

Es de destacar la iniciativa de la Fundación Avanza en colaboración con la Universidad de Granada y otras Universidades de España con el programa DACIU (Desarrollo de las Altas Capacidades Intelectuales en la Universidad). También ha influido en el desarrollo normativo del país la abogada y miembro del patronato de esta Fundación, María Belén Ros García, que ha intervenido en procesos de demandas realizadas por asociaciones o particulares, en distintos puntos de España.

- **Asturias.** Habría que analizar también este caso que, tras publicar un documento en 2019 de pautas de intervención para docentes y familias, se ha lanzado a aumentar sus números en la detección con un protocolo que se anuncia en prensa como pionero y con premios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Sin embargo, haciendo crítica constructiva, en este proceso faltaría, al menos, formación previa a los docentes que aplican los cuestionarios en el primer trimestre del curso escolar en el nivel de primero de primaria. Faltaría también la aplicación de cuestionarios u otros instrumentos a los tutores legales, o las nominaciones del alumnado para tener al menos varias fuentes, ya que se recomienda la detección a través de multifuente por los expertos. Sería importante, también, estar seguros de la validación de los instrumentos utilizados. En cuanto a la aplicación de las medidas previstas y la formación posterior a los docentes, parece ser que se les instruirá en las medidas de diferenciación curricular y aprendizaje multinivel que, como sabemos, están indicadas para todo el alumnado y recomendadas por la Unesco desde 2004, hace 20 años. Por último, en esta política educativa de detección, entiendo que la administración

asturiana habrá previsto el incremento de plantillas de funcionamiento de sus equipos de orientación, así como la formación específica de los profesionales que tengan que realizar la evaluación psicopedagógica de los más de 600 alumnos detectados inicialmente con indicios de alta capacidad intelectual.

- **Islas Baleares** ha ido incrementando el número de alumnado detectado e identificado como alumno con necesidades específicas de apoyo educativo por sus altas capacidades intelectuales gracias, en parte, a un protocolo que puso en marcha la Universidad de las Islas Baleares y publicó la editorial Santillana en 2017 (Rodríguez *et al.*, 2017), aplicándose de forma experimental y voluntaria en los centros educativos. Protocolo que ya desde su introducción reconoce que, un paso importante en la satisfacción de las necesidades de los alumnos con alta capacidad, es identificarlos con precisión y eficiencia. De todas formas, los expertos reconocen que el proceso necesario para conseguirlo está lleno de problemas que comprometen la identificación exacta, en gran parte motivado por la simple definición del modelo y constructo que define quienes son estos alumnos (Gallagher, 2008; Pfeiffer, 2002; Sternberg, 1999). Aun así, han desarrollado otro tipo de intervenciones como el programa MENTORiment de enriquecimiento extracurricular para alumnado ya identificado como de Altas Capacidades Intelectuales, gestionado y coordinado por el programa de atención a este alumnado de la Universidad de Islas Baleares, pero en colaboración con la Dirección General de Innovación y Comunidad Educativa de la Consejería de Educación y Universidad de las Islas Baleares.
- **Extremadura**. Como he señalado, fue pionera en su normativa autonómica concretando el Real Decreto de 1995 citado anteriormente y la Orden de 1996 en la Autonómica Orden Extremeña de 31 de julio de 2002, por la que se regulaba el procedimiento para orientar la respuesta educativa al alumnado con talentos específicos, alta capacidad o sobredotación intelectual y cuyo preámbulo comienza diciendo que “para los alumnos con talentos específicos, alta capacidad o sobredotación, no resulta fácil organizar una respuesta educativa adaptada”.

Volvemos a observar aquí la complejidad de los conceptos utilizados que sin duda hacen referencia a un modelo concreto, similar al que toma como referencia Andalucía. No obstante dos años después se modifica todo con la Orden de 7 de febrero de 2004, por la que se regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa para los alumnos superdotados intelectualmente y estará vigente hasta que diez años después, en 2014, la Administración Educativa Extremeña, publica el Decreto 228/2014 que, a pesar de los intentos realizados por modificarlo en años y

legislaturas sucesivas, aún sigue en vigor. Este Decreto, altera la interpretación de uno de los más conocidos modelos sobre la alta dotación y el talento, al exigir que el alumnado cumpla con unas características para poder ser identificado como alumno con necesidades específicas de apoyo educativo por su alta capacidad intelectual.

La norma utiliza el modelo de intervención educativa de “los tres anillos” de Joseph Renzulli, para identificar, cuando la finalidad del modelo de Renzulli es el de intervención educativa. Renzulli, trata de abarcar a una población más amplia seleccionando al 10 - 15% de la población escolar (Tabla 3). Con el modelo se pretende detectar alumnado que presente inteligencia por encima de la media (sin un límite de cociente intelectual estricto), o que sean altamente creativos o capaces de dedicar tiempo y esfuerzo a una actividad de su interés de forma que, proporcionándoles los recursos y entornos apropiados, haya más oportunidades de desarrollar comportamientos y talentos propios de los alumnos *gifted*. A este respecto, recién creada la Asociación Extremeña A3CEX (Asociación de Apoyo Altas Capacidades de Extremadura) en 2013, que previamente se ofreció a colaborar con la Administración, y no habiéndose producido esta oportunidad, comenzó su andadura, interponiendo demanda contra este Decreto especialmente por lo establecido en su artículo 17. Tras 10 años de trabajo, la Asociación citada, ha desempeñado tareas de formación a profesionales de la educación, detección, asesoramiento a familias, así como programas de enriquecimiento extraescolar, al tiempo que reivindicaba a la Administración, la atención que por norma, debían recibir los alumnos y alumnas con alta dotación intelectual en su horario escolar. En consecuencia, la Consejería de Educación Extremeña, puso en marcha algunas iniciativas como las primeras Jornadas con esta temática en 2018, o la organización del programa *project@* en 2019.

Diez años después, en este curso escolar, se crea una Unidad de Atención al alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, compuesta por dos orientadoras y una maestra especialista en Pedagogía Terapéutica. La Unidad está regulada por una instrucción interna, que entra en vigor en septiembre de 2024. Esta Unidad ha creado una red de docentes “referentes” en el tema de las altas capacidades intelectuales, animando a través de la plataforma Rayuela y utilizando google formularios, a que los profesores se unan a dicha red. Si bien se prevé que recibirán formación, sorprende la palabra referentes para docentes que solamente tienen la buena intención de participar en las propuestas que se les hagan desde la administración. La Unidad de apoyo de 3 personas, tiene asignada hasta 17 complejas funciones en la instrucción 8/ 2024 de la dirección general de formación profesional innovación e inclusión

educativa. Establece que la unidad tiene como finalidad proporcionar intervención especializada en materia de Altas Capacidades a los Servicios de Orientación, a la Inspección Educativa y a los centros educativos, como responsables y garantes de la inclusión educativa, siempre con la finalidad de favorecer el desarrollo personal, académico y social de este alumnado en el marco de una escuela inclusiva, guiada por los principios del diseño universal para el aprendizaje. Este asesoramiento se extenderá, en su caso, al propio alumnado con Altas Capacidades y sus familias. Esta unidad también tendrá como fin garantizar la unificación de criterios de actuación y la cohesión de las intervenciones de todos los agentes implicados en la respuesta educativa al alumnado con Altas Capacidades.

- **Valencia** dispone de una Guía de Altas Capacidades incluida en una publicación sobre guías para la inclusión educativa de 2018. Recientemente la Administración Educativa de esta Comunidad Autónoma ha creado el portal CONECTATS¹⁶ con un equipo formado por una asesora en altas capacidades intelectuales, un asesor digital y tres docentes impulsores del programa. El portal, incluye un protocolo para la detección y materiales para trabajar por rincones de talento, además de orientaciones y red de centros pilotos o nuevos centros promotores. En esta comunidad y plataforma se habla de desarrollo del talento y de Altas Capacidades, con lo que volvemos a la complejidad e implicaciones de los términos en sí mismos. Las propuestas de intervención son básicamente las que establece toda la normativa estatal y la UNESCO para todo el alumnado.
- **Galicia** publica en 2011 un protocolo de atención a este alumnado basando la identificación, como Andalucía, en el modelo de Castelló & Batlle (1998) diferenciando entre precocidad, talentos simples y múltiples doble excepcionalidad y superdotación y, un modelo de intervención basado en el modelo SEM de Joseph Renzulli e Sally Reis (Renzulli, 1977; Renzulli & Reis, 1985, 1997). No obstante, hemos de ser conscientes de que hablamos de modelos que funcionan en otros sistemas educativos como el americano. Exigen, al menos, que el profesorado esté formado en perfiles, técnicas de modificación y compactación del currículo y en tutorización y orientación vocacional para alumnado con estas necesidades específicas, además de funcionar en sistemas que ofrecen otras “carteras de servicios” e itinerarios formativos, en las diferentes etapas y enseñanzas educativas, para este alumnado.

Galicia ha desarrollado un programa de talleres de enriquecimiento extracurricular quincenal, para lo que se ha establecido una colaboración entre la Asociación Gallega

¹⁶ <https://portal.edu.gva.es/connectats/es/connectats-es/>

ASAC, La Unidad de Atención Educativa en Altas Capacidades de la Universidad de Santiago de Compostela y la empresa en modalidad *Spin off*, Latento, todo apoyado también por la Consejería de Cultura Educación y Universidad. El programa Ronsel do Campus, trata de simular el modelo de enriquecimiento TIPO I de Jhosep Renzulli en la modalidad de “*Clusters*”.

En su día desarrolló también el proyecto PITEAS, de la Fundación Barrié con el apoyo de la Conselleria de Educación y la Dirección científica de la Unidad de Atención Educativa en Altas Capacidades de la Universidad de Santiago de Compostela. Al parecer, once centros implantaron “el modelo SEM” de enriquecimiento para toda la escuela, en sus aulas.

- **Madrid.** Lo más significativo en esta Comunidad Autónoma ha sido el programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades (PEAC) que desarrolla la Comunidad de Madrid, como medida voluntaria y gratuita, se lleva a cabo fuera del horario escolar y, al parecer, no sustituye en ningún momento el currículo oficial sino que lo complementa y enriquece, proporcionando a los alumnos y alumnas oportunidades de profundización a través de la experimentación, la investigación y la creación. La intención del PEAC es favorecer el desarrollo integral de estudiantes, su pensamiento divergente y su creatividad en ámbitos de aprendizaje como el científico-tecnológico, artístico, humanístico-literario y de habilidades sociales. Las sesiones se desarrollan a lo largo del curso escolar con una periodicidad quincenal, las mañanas de los sábados, y ofrece a los participantes un marco de encuentro entre alumnos y alumnas con perfil propio de las altas capacidades intelectuales, procedentes de distintos centros y etapas educativas.

El Programa se desarrolla actualmente a través de un Convenio de colaboración entre la Comunidad de Madrid (Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía) y la Fundación Max Mazin, y es coordinado por la Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Especial de esa misma Consejería.

Ha recibido fuertes críticas, tanto positivas como negativas, estas últimas fundamentalmente por desarrollarse íntegramente en periodo extraescolar de fin de semana, en el que el alumnado debe disponer de tiempo libre, mientras que, en su horario escolar, no se toman las medidas necesarias establecidas en la normativa vigente. No obstante el programa recibe habitualmente una demanda de participación que supera la oferta de plazas disponibles.

- **País Vasco.** El curso 2023 se pone en marcha una estrategia que se activará anualmente con el alumnado matriculado en 1º de Educación Primaria y 6º de Educación Primaria en tres fases que van desde el cribado, a la evaluación psicopedagógica, con el objetivo de dar una mejor respuesta educativa y sistematizar actuaciones.

Los principales agentes que forman parte del proceso son la familia (quienes frecuentemente han trasladado al sistema educativo la preocupación por la intervención educativa con sus hijas e hijos), el profesorado, el profesorado consultor y orientador, el propio alumnado y las asesorías de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo de los Berritzegunes.

Para 1º de Educación Primaria, la primera fase, fase de cribado, se completó en febrero y, para 6º de Educación Primaria, en abril. Participaron 40.410 alumnos y alumnas. En esta fase, el profesorado tutor, con la ayuda del profesorado consultor/orientador, realizó la observación y cumplimentó las escalas de observación de altas capacidades intelectuales. La información obtenida en esta primera fase permitió determinar el porcentaje del alumnado, un 16,7%, que pudo pasar a la segunda fase. No he podido constatar que escalas son las utilizadas y si estas están validadas.

Durante la segunda fase, detección específica, (que se completó entre marzo y abril de 2023 con el alumnado de 1º de Educación Primaria, y en mayo con el alumnado de 6º de Educación Primaria), se realizaron observaciones directas, cuestionarios específicos, pruebas de detección y entrevistas con las familias. La información obtenida de todas ellas, determinó un perfil individual que, en caso de ser compatible con altas capacidades intelectuales, pasó a la siguiente y última fase, evaluación psicopedagógica, que concluye con la propuesta de respuesta educativa a cada alumno con altas capacidades intelectuales. Esta tarea se realiza entre el profesorado consultor/orientador del centro y la asesoría de NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) correspondiente, junto con el resto del equipo docente. Esta última etapa, se completó entre mayo y junio para el alumnado de 1º de Educación Primaria.

A lo largo del proceso se cuenta con la colaboración de un equipo de personal investigador experto en altas capacidades, de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad de Deusto. La Universidad sensibiliza y forma a las y los profesionales de la educación en torno a la naturaleza de las altas capacidades intelectuales, para favorecer una detección eficaz. Asimismo, desarrolla propuestas educativas y analiza los procesos de identificación del alumnado. Otro de los objetivos de la implicación de

la Universidad de Deusto es el desarrollo y recopilación de trabajos de investigación en esta materia.

Como trabajo pionero en instrumentos validados para la detección de alumnado con perfil superdotación, es imprescindible citar el trabajo realizado por Yolanda Benito que desarrolló una herramienta basada en entrevistas a familias, logrando una alta fiabilidad en su identificación. Este método fue validado en el año 2000 - 2002 en la región de Cantabria, con una muestra de 738 niños de entre 6 y 8 años, identificando que el 2,2% de la población poseía superdotación intelectual (nos referimos aquí al concepto y perfil superdotación).

Este enfoque destacó por su accesibilidad, efectividad y bajo costo, lo que lo hizo especialmente valioso para contextos educativos diversos. Sirvió como base para posteriores validaciones internacionales en colaboración con universidades y ministerios de educación de varios países, consolidando su relevancia internacional en la detección temprana. La primera edición del Test de Identificación Temprana, se cedió al Ministerio de Educación en 1997 publicándose luego en Psimptec. (Benito Y. et al., 2002)

Posteriormente la investigadora desarrolló su enfoque innovador basándose en la utilización del Raven Color (CPM), adaptado como una herramienta eficaz para identificar la superdotación a una edad temprana. Este método alcanzó una sensibilidad del 82,4 % y una especificidad del 90 %, lo que lo hace particularmente fiable en comparación con otros test. Fue uno de los pocos modelos validados internacionalmente, destacando su robustez en cuanto a criterios de validez y reproducibilidad. (Benito Y.; 2018)

Finalmente hay que destacar a nivel nacional el proyecto de Estímulo del Talento Matemático (ESTALMAT) de la Real Academia de Ciencias Exactas Físicas y Naturales de España, presente en casi todas las Comunidades Autónomas. Tiene la finalidad de detectar, orientar y estimular de manera continuada, a lo largo de dos cursos, el talento matemático excepcional de estudiantes de 12-13 años, sin desarraigarlos de su entorno, mediante una orientación semanal que se efectúa cada semana durante tres horas. El proyecto comenzó en 1998 en la Comunidad de Madrid, donde cuenta también con el apoyo de la Facultad de Matemáticas de la Universidad Complutense y se ha ido extendiendo por todo el País. Este programa no se ha implantado en las Universidades de Extremadura, Asturias, Aragón, Navarra, El País Vasco y La Rioja.

4. Apuntes sobre la realidad de la intervención educativa en las aulas. ¿Cómo se materializa todo lo anterior en el día a día para este alumnado?

La realidad de la intervención educativa en el día a día en el aula para este alumnado podría resumirse en que se aplica de forma desigual, lo establecido en normativa, para todo el alumnado: diferentes metodologías activas, diseño universal para el aprendizaje, o proyectos significativos que sitúan al alumno como protagonista de su aprendizaje. Podemos afirmar que la diferenciación curricular con enriquecimientos, ampliaciones, compactación y profundización; la individualización o personalización de la enseñanza con metodologías propias para alumnos con alta dotación como, por ejemplo, el currículo adaptado a través de contratos de aprendizaje; o los itinerarios de aprendizaje y modalidades de escolarización o agrupamientos específicos, son poco frecuentes en el día a día de este alumnado.

Relacionando este apartado con el título del artículo, se justifica finalmente toda la intervención, dirigiéndose al alumnado con alta capacidad intelectual, altamente motivado, con alto rendimiento, pero sin diferenciar si se dirige a alumnado con un cociente intelectual excepcional por encima de 160 y con disincronías en el desarrollo, a un alumnado con talento específico musical, a un alumnado con doble excepcionalidad por tener rasgos de perfil superdotación asociados a dificultades específicas de aprendizaje con rasgos disléxicos o a alumnado de etnia que presenta alto potencial de aprendizaje. Esto deriva en propuestas que concluyen en aplicar lo establecido realmente para todo el alumnado desde hace décadas, solo que bajo programas supuestamente inclusivos y dirigidos al alumnado con altas capacidades intelectuales. Por otro lado, cada vez son más frecuentes las medidas de ampliación y flexibilización del período de escolarización aunque habitualmente encuentran trabas burocrático - administrativas que ralentizan la atención temprana.

Las intervenciones programadas de forma específica para alumnado con altas capacidades intelectuales solamente existen cuando se implantan programas específicos desde la Administración, casi siempre en horario extraescolar. Pero estos suelen tener el formato de intervención con metodologías activas y en pocas ocasiones con agrupamientos flexibles, lo que contempla la normativa en vigor para todo el alumnado. Así tenemos como ejemplo, la última edición del programa Proyect@de la Consejería de Educación y Empleo de Extremeña, que se desarrolló durante varios cursos a raíz de las reivindicaciones de la Asociación de familias y profesionales de Extremadura (A3CEX). Otro ejemplo es el programa Profundiza de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Se implantó en 2011 y ha ido evolucionando con el tiempo, como puede verse en el informe

de evaluación realizado por esta Consejería. Ambos se han desarrollado en horario no lectivo extraescolar y pretenden ser extracurriculares, y trabajar a través de metodologías activas, aunque el primero, hizo un intento de desarrollo en horario lectivo (recreos) en su última edición.

Nos volvemos a encontrar el constructo altas capacidades, el concepto necesidad específica de apoyo educativo y la sesgada interpretación del término inclusión acompañado de la apuesta normativa por los principios del diseño universal para el aprendizaje; todo ejerciendo influencia decisiva en la toma de decisiones para la puesta en práctica de programas de atención estandarizados para este complejo y heterogéneo grupo de alumnos y alumnas. La consecuencia es que se concluye en actuaciones superficiales que tratan de atender a todo el alumnado, con medidas ordinarias o principios generales del diseño universal, o, bien, a través de las metodologías activas, que ya fueron promovidas para todo el alumnado a principios del siglo XX, por las pedagogías de la escuela nueva y la escuela activa. Estos programas, tratan de llevar a la práctica las mismas medidas y metodologías establecidas para todo el alumnado, citadas anteriormente con agrupamientos en horario extraescolar, de alumnado altamente motivado, con alto rendimiento académico o que presenten necesidades específicas de apoyo educativo por sus altas capacidades intelectuales.

Siguiendo con el mismo hilo argumental de la influencia del uso de los constructos y conceptos en la intervención educativa real en las aulas, cabe citar la diferenciación curricular. Se le dio un reconocimiento hace 20 años, cuando la UNESCO publicó el documento "*Changing Teaching Practices*" (Perner, 2004), subtítulo "usando la diferenciación curricular para responder a la diversidad de estudiantes". En este documento se define la diferenciación curricular como "el proceso de modificar o adaptar el currículo de acuerdo con los diferentes niveles de capacidad-habilidad de los estudiantes en una clase". La propuesta de la UNESCO se dirige a implementar la diferenciación curricular para atender a la diversidad dentro del aula inclusiva, como una dinámica ordinaria, insertada en el quehacer diario de la escuela, de la que se puedan beneficiar el mayor número posible de alumnos. En la misma línea pero de forma más especializada para el alumnado que pueda tener Alta Capacidad Intelectual o adecuarse a la definición de *giftedness*, tenemos algunas propuestas que aparecen en la publicación *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado* (Renzulli y Reis, 2016), si bien aquí se especifica una cartera de servicios y medidas de intervención mucho más específica, así como unos requisitos del sistema, de las políticas educativas y de formación docente, necesarios para que funcionen todos los niveles de enriquecimiento, compactación y

medidas de agrupamientos y escolarización o bien, de programas extracurriculares, olimpiadas o modalidades de enseñanzas postobligatorias.

Esta cartera de servicios, aunque se plantea para enriquecer el currículo a todos, si permite la diferenciación y atención más específica en función de los perfiles que acoge el paraguas Altas Capacidades Intelectuales de forma que, incluso el alumnado excepcionalmente dotado y más difícil de atender, tendría opciones de escolarización diferenciadas, que no existen en nuestro país. Mostramos como ejemplo la tabla siguiente haciendo hincapié en que, se habla de un continuo de servicios para el desarrollo total del talento. Vemos aquí como el término talento se considera un final, acorde con las definiciones que se han presentado a lo largo del artículo y cuya consecución está condicionada por las opciones que permita la normativa del país, las opciones de escolarización o itinerarios, agrupamientos, oportunidades, entrenamiento y mentores que encuentre el alumnado en el camino.

Tabla 5. Continuo de servicios para el desarrollo total del talento.

	PRIMARIA	SECUNDARIA	BACHILLERATO	
Continuo de potenciales Actitudes Intereses Estilos de Aprendizaje	Enriquecimiento tipo I y II de carácter general en el aula.			Continuo de Rendimiento Académico Creativo Productivo Liderazgo
	Compactación del currículo, modificación y diferenciación			
	Portfolio Total del Talento, orientación individual y en pequeño grupo y enriquecimiento Tipo III			
	Escuelas específicas y escuelas dentro de la escuela.		Escuelas especiales	
	Cluster de agrupamiento dentro de la clase y no graduados por nivel de competencia.		Advanced Placement (PA)	
	Grupos fuera del aula dentro de cada curso y no graduados en función de aptitudes y áreas de interés.	Clases avanzadas dentro de cada curso o no graduadas.	Clases Honoríficas.	
	Clusters de enriquecimiento	Academias de investigación y de desarrollo del talento.	Bachillerato internacional	
			Cursos autodiseñados o independientes.	
	Programas de enriquecimiento especiales: jóvenes escritores, programas durante los sábados o durante el verano, Future Problems Solving, Odyssey of the Mind, Destination Imagination, Liga matemática, Ferias de ciencias.			
	Opciones individuales: Internados, Formación dual, Mentoría.			
Opciones de aceleración: admisión temprana, aceleración en un área, salto de curso, clases en la Universidad.				

Fuente: Renzulli y Reis (2016), cortesía de Creative Learning Press.

Antes de abordar con algún ejemplo la relación conceptual con la normativa en vigor y su posible interpretación, trataré en el siguiente apartado, una cuestión de gran interés para defender el derecho a la educación y el interés superior del menor, desgranando las consecuencias que pueden darse por una falta de atención temprana especializada en el alumnado con necesidades específicas de apoyo, por sus altas capacidades intelectuales. Hay que considerar que, habitualmente, el alumnado ya identificado no está recibiendo la atención que necesita y que, la realidad de muchas familias, es que no están siendo orientadas para la educación de sus hijos altamente dotados.

5. Consecuencias de la falta de atención temprana especializada en los menores con alta capacidad intelectual.

Nunca podemos olvidar que nuestro deber como profesionales de la educación es velar por el bienestar y el desarrollo pleno y armónico de los menores. Por este motivo conviene conocer lo que la investigación científica en el campo indica, en relación a las consecuencias que puede tener para los niños, adolescentes y jóvenes, el hecho de que no se les atienda de forma temprana y especializada o que sus familias, no reciban la orientación que necesitan.

La falta de atención temprana está motivada, en una gran mayoría de casos, por una falta de formación básica en cuanto a las implicaciones que tiene la interpretación de los conceptos que se incluyen en el paraguas altas capacidades intelectuales. Ya que, por ejemplo, por no entender o desconocer que existe la doble excepcionalidad se descarta que un alumno tenga Altas Capacidades y unas necesidades muy específicas, con lo que deja de ser atendido.

Por desconocimiento de lo que es el perfil superdotación "*underground*", muy frecuente en las niñas, se deja de atender a una menor que trata de esconder su alta dotación para ser aceptada en el grupo, o que tiene problemas de ansiedad y falta al centro educativo incurriendo en absentismo escolar. Por otro lado, al considerar que la atención que debe recibir el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, es similar y no diferenciada según si hablamos de talentos específicos, complejos, precocidad, sobredotación moderada alta o extrema, o doble excepcionalidad, no se hace una identificación precisa de las necesidades específicas de apoyo, siendo el resultado en la orientación de la respuesta educativa similar para toda la heterogeneidad del grupo, por lo que, finalmente, desembocamos en una falta de atención específica y ajustada a cada caso concreto.

Bárbara Clark, durante su cargo de Presidenta del World Council for Gifted and Talented Children, 1997-2001, Profesora de la California State University en Los Ángeles, señaló

reiteradamente, tras su investigación, la necesidad de tener en cuenta que la no atención a las necesidades de estos niños y niñas puede tener efectos neurológicos importantes. Indicó que hay daño neuronal, debido a la no utilización de la capacidad del alumno, puesto que la cantidad de dendritas neuronales no se incrementa al no haber la estimulación necesaria, ni aumenta el potencial de aprendizaje al haber menos interconexiones neuronales y menor complejidad de pensamiento. Según la autora “el estrés y tensión que viven, provocan un deficiente flujo en el cuerpo calloso, creando una reacción bioquímica en el área límbica que provoca la desaparición de neuronas cerebrales. Por otro lado, la formación reticular, el sistema límbico y el tálamo, seleccionan activamente los estímulos y responden positivamente a la novedad y a lo inesperado, así como a la información discrepante, aumentando su potencial activo” (Clark, 2008).

Otra consecuencia de la no atención específica es el aumento del porcentaje de alumnado que, incluso habiendo sido identificadas sus necesidades específicas de apoyo por su alta dotación intelectual, acaba abandonando el sistema educativo o fracasando en el mismo, en el mejor de los casos, con un bajo rendimiento académico totalmente alejado de su potencial. Cuando un niño está en niveles escolares muy por debajo de su edad mental se producen estas consecuencias. En este sentido, se pronunció ya en el año 2000 Martín Gálvez *et al.* (2000) y, 24 años después, la situación no ha mejorado significativamente, por lo que cabría preguntarse: si no se ha podido atender bien a este alumnado ya identificado, en su mayoría, con perfil superdotación, ¿podremos hacerlo elevando el número de alumnos detectados con perfil inespecífico de altas capacidades intelectuales? Si tomamos como referencia los datos de identificación en España, y la investigación en el campo, estadísticamente el 2,28% de la población escolar tiene perfil superdotación y entre el 10 y 15% tiene Altas Capacidades Intelectuales, por tanto, ¿habría que plantearse al menos detectar solamente al perfil superdotación y tratar de atenderlo adecuadamente?

Están ampliamente documentadas por la investigación en el campo las frecuentes somatizaciones del alumnado con alta capacidad intelectual, especialmente con perfiles concretos, en contextos poco estimulantes y no adaptados a sus necesidades, o con características de personalidad determinadas. Esta situación empeora cuando la familia no recibe la orientación específica necesaria y en los centros educativos no se atiende al alumno según su perfil y sus necesidades educativas y emocionales. Estas somatizaciones pueden cronificarse y derivar en absentismo que, a la larga, acaba en abandono o fracaso escolar.

Actualmente disponemos de investigación que evidencia la relación entre trastornos psicológicos o de conducta y altas capacidades intelectuales. Cobbaert *et al.* (2024),

utilizan el término giftedness o superdotación para señalar que, puede representar un riesgo para el desarrollo de trastorno de la conducta alimentaria a través del perfeccionismo, la baja autoestima, el esfuerzo por lograr la aceptación social y evitar el ostracismo y el rechazo (Andronaco et al., 2014; Petersson et al., 2017; Rice & Ray, 2018). El perfeccionismo obsesivo puede desarrollarse en personas superdotadas en el contexto de un trauma interpersonal y marginación, en el que un individuo busca logros creativos y/o intelectuales como un proceso de supervivencia para proteger la autonomía, la identidad y la individualidad, y para anestesiar el dolor psicológico (Eli 2018; Krafchek J & Kronborg L. 2019;2020). Un alto rendimiento académico y/o creativo en el contexto de la superdotación puede ser una ventaja para aceptar la singularidad y la diferencia social, sin embargo, esto puede convertirse en una carga cuando la vulnerabilidad emocional de un individuo y la necesidad asociada de apoyo no se reconocen y abordan (Peterson 2014). Las personas doblemente excepcionales también pueden experimentar vulnerabilidad psicosocial y síndrome del impostor debido a la asincronía, que se refiere a las disparidades entre las trayectorias cronológicas y de desarrollo de una persona, la pertenencia a sus pares y las expectativas . El perfeccionismo y los trastornos alimentarios pueden ser un intento de lidiar con la angustia psicosocial asociada con dicha asincronía. La doble excepcionalidad también puede presentar una amenaza social y de identidad debido a la experiencia de ser "dos veces diferente"(Amend ER, & Peters DB.2021); por lo tanto, los trastornos alimentarios pueden servir como una estrategia de supervivencia social para encajar con los pares a través del esfuerzo por alcanzar los ideales corporales sociales y aliviar la angustia existencial que puede acompañar a los miedos al fracaso y/o al síndrome del impostor (Desvaux et al., 2022).

Por último, entre las consecuencias que más afectan al bienestar de los menores, está el alto riesgo de sufrir situaciones de acoso escolar, no sólo por parte del alumnado sino del profesorado, como demuestra la investigación en el campo. En este sentido recientemente las Asociaciones de todo el país colaboraron con la Universidad Internacional de la Rioja, UNIR en una investigación, en relación a esta problemática (González et al. 2019).

Cabe destacar la Sentencia¹⁷ de la Audiencia Provincial de Santa Cruz de Tenerife, Sección 4ª, Sentencia 20/2024 de 30 Ene. 2024, Rec. 77/2023 que condena a un colegio a indemnizar a un exalumno con altas capacidades al que no dispensó la atención específica que requería. La demanda del interesado, fue desestimada en primera instancia, al entender la titular del Juzgado que no se había acreditado culpa

¹⁷ Audiencia Provincial de Santa Cruz de Tenerife, Sección 4ª, Sentencia 20/2024 de 30 Ene. 2024, Rec. 77/2023

extracontractual alguna, y, en relación con la contractual, que no se había probado que existiera una mala práctica docente, a lo que añadió que los daños sufridos por el actor, especialmente psicológicos y problemas de aprendizaje, podían explicarse por otra serie de factores. No obstante, interpuesto recurso de apelación por el demandante, la Audiencia Provincial lo estima, revoca la sentencia de instancia y declara que la negligencia en que incurrió el colegio demandado en el cumplimiento de sus obligaciones contractuales ofrecidas al actor, alumno con altas capacidades, durante los años que estuvo estudiando en dicho centro (entre 1989 y 1999) le ha causado perjuicios de tipo psicológico y morales, condenando a indemnizar en la cantidad de 75.000 euros. Argumenta la sentencia que, de la normativa aludida, se sigue que los alumnos con altas capacidades se consideran legalmente como alumnos con necesidades específicas que precisan de apoyo educativo, que necesitan una atención diferente a la ordinaria para que puedan lograr el pleno desarrollo de sus capacidades, estando en otro caso, en la mayoría de los supuestos, abocados al fracaso escolar. Continúa la sentencia diciendo que las obligaciones genéricas, pero consustanciales con su función y buen hacer profesional del profesorado, son las de impartir y guiar la educación de los alumnos, dirigir la enseñanza en cualquiera de sus niveles, modalidades y especialidades, así como respetar y motivar a los alumnos. Así lo ha declarado la UNESCO que indica que la principal responsabilidad de los docentes es la de garantizar una instrucción de alta calidad, lo que comprende abordar planes de estudio, asegurar el compromiso y aprendizaje y adaptarse a las necesidades concretas (y en su caso especiales) de los alumnos.... se infiere que el centro demandado incumplió sus obligaciones docentes, pudiendo afirmarse que fue negligente en la educación del demandante y que la conducta de un profesor negligente ante una situación de un alumno con altas capacidades como la que se daba y no se podía ignorar, lleva a un bajo nivel de cuidado del mismo y crea una baja estructura en el ambiente de aprendizaje, incumpliendo su obligación de compromiso en el aprendizaje del estudiante. En este caso los perjuicios causados al demandante están directamente vinculados a esa conducta; incluso si en ellos pudo influir el Bullying denunciado, era igualmente obligación del personal docente solucionar y poner fin a la situación.

En este caso, aunque la sentencia habla de Altas Capacidades, la normativa en vigor de la época utilizaba el término superdotación o sobredotación intelectual.

6. Ejemplos de interpretación normativa previo análisis de las teorías e investigación científica afín a la legislación concreta.

Puesto que un análisis normativo en relación con las posibilidades que ofrece el currículo o la escolarización y atención educativa de este alumnado sería objeto de

otro artículo, por la complejidad que supone atender al desarrollo normativo de cada comunidad autónoma y a las diferentes medidas en cada una de las enseñanzas etapas o niveles educativos, he dedicado esta parte solamente a analizar, con algunos ejemplos, cómo se contemplan las Altas Capacidades en las normas legales de ámbito estatal, para concienciar de la importancia que tienen los términos utilizados, a la hora de desarrollarlas interpretarlas y aplicarlas.

PRIMERO. Con respecto a la atención educativa provisión de recursos necesarios y aplicación de la medida de flexibilización del período de escolarización.

En primer lugar hay que citar la L.O. E. 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (modificada por la L.O.E. 3/2020, BOE de 30 de diciembre)¹⁸, su Título II Equidad en la Educación, Capítulo I dice que “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley” (Art. 71.1). Además, “Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los 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, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (artículo 71.2)”.

Esto significa que el alumnado con talento simple, múltiple o complejo, superdotado, con doble excepcionalidad, o incluso el niño o niña precoz o el alumnado que entraría en la definición de niño “prodigio”, pueden ser considerados como Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo al que las Administraciones le deben asegurar los recursos necesarios, para que alcance su máximo desarrollo personal intelectual emocional y social y en todo caso los objetivos generales.

Por otro lado significa que, habrá alumnado con alta dotación intelectual, que esté manifestando las consecuencias de una falta de detección temprana y atención especializada y de la correspondiente orientación familiar y, habrá otro alumnado, que

¹⁸ Las referencias que se hagan a la L.O. 2/2006 se hacen a su versión consolidada y vigente tras las modificaciones introducidas por la L.O. 3/2020, BOE de 30 de diciembre.

presente doble excepcionalidad. Otro alumnado, por su perfil cognitivo y características, necesitará alcanzar objetivos del currículo de otra etapa o enseñanza distinta a la que le corresponde por su edad cronológica, o distinta a la etapa o nivel en el que esté escolarizado, incluso aunque se haya aplicado la medida de flexibilización del período de escolarización, por tanto, necesitaría alcanzar objetivos que no son los establecidos con carácter general para todo el alumnado. Esto sucederá especialmente en los perfiles de superdotación con cocientes intelectuales extremos, lo que evidencia que el uso genérico del constructo altas capacidades intelectuales en la normativa legal es difícil de concretar en la práctica para cualquier perfil, si no se concreta más en el desarrollo normativo posterior.

Todo esto nos plantea un panorama tremendamente complejo para poder hacer que se cumpla lo que establece la Ley Orgánica para todo el alumnado con altas capacidades intelectuales.

En segundo lugar habría que citar la sección segunda de este Título II dedicada al alumnado con Altas capacidades Intelectuales. En su artículo 76 establece que le corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades (Art. 76 de la L.O.E. 2/2006, de 3 de mayo). Por otra parte, en su Artículo 77, sobre escolarización, establece que es el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, el que establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

Continúo poniendo algunos ejemplos de complejidad normativa que condicionan la interpretación y aplicación de esta, teniendo en cuenta solamente, la utilización de los conceptos “superdotado / alta capacidad intelectual / talento”.

Por un lado tenemos el Real Decreto ya citado 943/2003 de 18 de julio que regula la posibilidad de flexibilizar el período de escolarización para alumnado superdotado y por otro el Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, ambos vigentes al menos hasta el momento de escribir este artículo. En el primero, al utilizar el término superdotación, están haciendo referencia a un perfil concreto de alumno con Alta Capacidad Intelectual y en el segundo, al utilizar el constructo Alta Capacidad Intelectual, hacen referencia a todos los perfiles citados en la primera parte de este artículo, incluidos los alumnos superdotados.

Así que, de momento, esto ya es una complicación a la hora de interpretar y aplicar la norma así como a la hora de desarrollar normativa autonómica en materia de detección, identificación de necesidades, escolarización y atención educativa específica.

Por otro lado el primer Real Decreto, establece, para las enseñanzas de régimen general, en su Art. 7.1. que la flexibilización de la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad. Esta medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas postobligatorias. No obstante, en casos excepcionales, las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Esta flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica. 2. La flexibilización deberá contar por escrito con la conformidad de los padres. El artículo Art.8 encomienda a las Administraciones Educativas que determinen el procedimiento general y el órgano competente para dictar resolución, para flexibilizar la duración de los distintos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente.

Sin embargo el segundo Real Decreto que, además se refiere a enseñanzas mínimas y no al máximo desarrollo de potencial y asimilación del currículo, ni a enseñanzas de régimen especial, nos dice en el Art. 20 que, en los términos que determinen las administraciones educativas, se podrá flexibilizar la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales, de forma que pueda reducirse un curso la duración de la etapa, cuando se prevea que esta es la medida más adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización.

Esto significa que, en el supuesto de encontrarnos con un alumno superdotado, con una dotación extrema (cociente intelectual por encima de 160 -170) se considera actualmente, dentro de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por sus altas capacidades intelectuales, y puede que se interprete que sólo puede reducirse un curso, la duración de la etapa, lo que, sin duda, puede ser un error, si el alumno necesita una reducción mayor que la ley ampara. También puede ser un gran error intuir que no debemos considerar el primer Real Decreto al haberse publicado el segundo. Estas decisiones o errores interpretativos pueden obstaculizar la puesta en práctica de medidas necesarias y avaladas por la investigación científica, afectando al bienestar socioemocional y al desarrollo personal de estos menores, todo pudiendo llegar a tener graves repercusiones, incluso cuando estos niños y niñas, llegan a la edad adulta.

Una muestra de la controversia normativa histórica en este punto es el recurso de casación 1379/2003 contra la sentencia dictada el 30 de septiembre de 2002 por la sala

de lo contencioso administrativo de la Audiencia Nacional, sección 3ª con fecha 30 de septiembre de 2002, que acordó estimar la cuestión de ilegalidad núm. 2 /2002, planteada por la sala de lo contencioso administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Castilla la Mancha, por auto de 27 de Abril de 2002. El Tribunal Supremo consideró que no había lugar para ese recurso de casación y anuló en 2007 el último inciso del apartado tercero 2 de la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 24 de Abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar con carácter excepcional el período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual que decía así “ En ningún caso podrá aplicarse la reducción de dos años en el mismo nivel o etapa educativa” por vulnerar las normas de rango superior que en su día eran la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo y el Real Decreto 696/1995 de 28 de abril. La motivación del abogado del Estado no fue admitida fundamentalmente porque el Supremo consideró que no quedaba argumentado el hecho de establecer un límite rígido para flexibilizar el período de escolarización, considerando que iba en contra de los principios de la LOGSE y del RD 696/1996 de integración normalización e individualización de la enseñanza, y que contradecía todo lo establecido en las normas de rango superior relativo a la flexibilidad de la educación para el pleno desarrollo del alumnado, lo que hoy en día sería aún más grave, si nos atenemos a los principios de inclusión. Argumentó además que el artículo 77. de la Ley Orgánica, establecía que sería el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, el que establecería las condiciones para flexibilizar el período de escolarización, para el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales, en cada una de las etapas del Sistema Educativo, con independencia de la edad, redacción que sigue siendo igual en la actual Ley Orgánica.

Por otro lado, la investigación en el campo (Colangelo et al., 2004) señala como una de las mejores medidas para el alumnado superdotado la entrada temprana en la enseñanza obligatoria y, desde el año 2003, también amparado por la normativa ya citada y en vigor. No obstante, puesto que la Ley Orgánica establece que la Educación Primaria se cursará entre los 6 y los 16 años, se podría interpretar de forma errónea, que no es posible que un alumno la curse entre los 5 y los 15, o incluso en menos años, de forma excepcional, por sus altas capacidades intelectuales. Estas interpretaciones de la normativa obstaculizan que se lleven a la práctica medidas que benefician el desarrollo y bienestar de los menores con alta dotación intelectual, pero muy especialmente en el caso de los alumnos con perfil superdotación.

SEGUNDO. En relación a la detección e identificación de necesidades específicas de apoyo educativo.

Cojamos ahora el ejemplo del desarrollo normativo de dos Comunidades Autónomas de Extremadura y Andalucía. En el primer caso habría que realizar un análisis de contradicciones entre el Decreto 228/2014, que regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la comunidad autónoma de Extremadura, y toda la normativa posterior relativa a la escolarización, a partir de la ORDEN de 3 de enero de 2022 por la que se desarrolla el procedimiento para la admisión del alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Por otro lado, ya analizamos anteriormente la malinterpretación en el Decreto citado Art 17, de uno de los modelos de intervención educativa más famosos, el de Renzulli, conocido como de los “tres anillos” o de “puerta giratoria”. Concretando ahora más, diré que, el artículo 17 de este decreto, establece: “Se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales, aquel cuya evaluación psicopedagógica determine que dispone de una capacidad intelectual superior a la media, con evidencia de una elevada productividad, un alto nivel de creatividad y un alto grado de dedicación a las tareas”.

Este es un claro ejemplo de cómo se plasman las teorías, en las normas legales. En este caso un modelo teórico de intervención educativa para abarcar a una población escolar amplia 10 - 15%, se está utilizando para identificar alumnado con cualquier perfil de alta capacidad, de forma restrictiva. A raíz de la interpretación errónea de este artículo, se puede argumentar en la práctica, que un alumno no tiene alta dotación intelectual si no muestra en una prueba de creatividad, en un momento puntual, puntuaciones altas, aunque su cociente intelectual este por encima de la media, incluso muy por encima de la media. A esto hay que sumar, si realmente ¿Se puede medir la creatividad con una prueba psicológica o psicopedagógica? ¿A qué edad? La respuesta es que solamente podemos obtener indicios de que con esta prueba, el alumno ha dado, o no, índices altos / bajos de ser creativo, lo que no significa que lo sea, o que no lo sea, o que quizá sea creativo en otros ámbitos que no puede detectar esa prueba, como por ejemplo en la tecnología o las matemáticas.

Se descarta en la práctica también, en base a la interpretación literal del artículo citado, que un alumno sea considerado como de altas capacidades intelectuales si no muestra dedicación a las “tareas”, lo que conlleva una doble malinterpretación, por un lado, de la teoría, puesto que Renzulli acoge en los programas de enriquecimiento a todo alumnado

persistente y con mucha capacidad de dedicación a tareas de su interés independientemente de su cociente intelectual o supuesta creatividad. Además, es evidente que un alumno superdotado no atendido adecuadamente, sin desafío intelectual, es muy probable que no muestre interés en el aula, a las típicas tareas escolares, incluso que se revele, cuando tiene que realizar aquellas que les resultan repetitivas.

Si tomamos como referencia ahora la normativa actual andaluza, se han emitido las Órdenes de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrollan los *currícula* de las distintas etapas en esta Comunidad Autónoma, además regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, y también establecen la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito entre ciclos y etapas. Por otro lado, ya citamos anteriormente las normas que regulan el protocolo de actuación en esta Comunidad Autónoma y las teorías y modelos que están en el fondo, y que toman en consideración los perfiles de alumnado con talentos y superdotados. Nada tienen que ver con las normas de la Comunidad Autónoma Extremeña, en cuanto a modelos y teorías que soportan los desarrollos normativos. Es evidente, la complicación que supone el traslado de alumnado de una Comunidad a otra limítrofe, con esta disparidad de criterio, modelos, e informes, que consideran o no, al mismo menor, con o sin necesidades específicas de apoyo educativo por sus altas capacidades intelectuales, cuando cambia de lugar de residencia.

7. La inspección educativa, pieza clave para velar por el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado con altas capacidades.

Históricamente merece la pena citar el Real Decreto de 30 de marzo de 1849 por el que se crea la Inspección obra de D. Antonio Gil de Zárate¹⁹. Como todo el cuerpo de inspectores sabe, en la exposición de motivos de esa norma, se explicita la conocida frase: "Sin ellos la administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar". No obstante, soy consciente del cambio que la extensión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) está implementando en la estructura, organización y funciones de la inspección de educación. Muchas categorías de trabajos están parcialmente automatizadas, con la consiguiente repercusión en las actuaciones de la inspección. A día de hoy, ya hay que distinguir al menos dos aspectos, uno de ellos referido a la parte alta cognitiva y creativa, frente a otro caracterizado por la rutina y la repetición así como por lo administrativo, esto último más acusado en unas Comunidades Autónomas que en otras. Consciente de que está cambiando la naturaleza del trabajo y

¹⁹ D. Antonio Gil de Zárate, Director General de Instrucción Pública del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas siendo titular el ministro D. Juan Bravo Murillo.

que es preciso recolocar las habilidades de los funcionarios implicados, son precisamente las actuaciones más creativas y cognitivas las que van a permitir que la inspección sea por un lado clave en la mejora de los centros en su conjunto, y por otro, que tenga siempre presente el aula, lo que sucede en ella, y tomar decisiones o realizar actuaciones para que el alumnado se desarrolle de forma plena y aprenda más y mejor. El trabajo especializado de los inspectores e inspectoras de educación supone una obligación hacia la verdad, hacia la sociedad y hacia el bienestar del alumnado. *La seguridad que proporciona el funcionariado, protege para que la Inspección, pueda realizar informes e investigaciones que tal vez no sean del agrado del político superior, pero que suponen una garantía para esta sociedad libre.* (Tébar, 2019).

Las funciones y atribuciones de la inspección permiten que los profesionales de este cuerpo sean pieza clave en la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo, por un lado supervisando evaluando y controlando, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, cómo funcionan los programas y proyectos relativos a la atención al alumnado con alta capacidad intelectual en los centros. En un plano más simple, podría comprobar si verdaderamente se cumple lo que establece la normativa citada en este artículo en las aulas, en aspectos básicos. Por ejemplo, ¿Cuándo se aplica la medida de flexibilizar el período de escolarización, esta flexibilización, incorpora medidas y programas de atención específica o se ubica simplemente al menor en otra aula en un nivel superior? Pueden establecerse grupos de trabajo en inspección para evaluar cómo están funcionando los protocolos, guías, proyectos de atención a este alumnado, por el bien de los alumnos y de la sociedad, puesto que estamos cuidando el potencial de talento de un país. La inspección debe velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes, por lo que no debe olvidar que estos menores también están en las aulas, que tienen necesidades muy diferentes en función de su perfil cognitivo y socioemocional y de personalidad, y vigilar lo que la ley ampara, para su desarrollo pleno.

La inspección debe colaborar con las direcciones de los centros para que estos mejoren. La aplicación de estrategias de enriquecimiento educativo para toda la escuela, compactación del currículo, contratos de aprendizaje, mentorías u otras, que están definidas para el alumnado con alta dotación, son positivas para la mejora de la escuela en su conjunto.

La inspección, tiene entre sus funciones, la de supervisar la práctica docente, a través de su presencia en los centros y la visita al aula. Puede comprobar en qué grado el alumnado con alta dotación intelectual, ya detectado, está siendo atendido para que tenga el desafío

cognitivo que necesita. En qué medida está el docente estableciendo lazos que desarrollen su personalidad de forma plena a nivel socioemocional, en qué medida está el docente con su actitud provocando, a veces sin querer, un abandono temprano de los estudios, un rechazo por parte del resto del alumnado, un posible acoso escolar o un efecto Pigmalión negativo.

Los inspectores e inspectoras pueden proponer en qué forma se puede evaluar el sistema educativo, y los elementos que lo integran, para promover una detección e identificación de necesidades educativas específicas precisa y que verdaderamente ayude a estos niños y niñas, evitando políticas de brillo superfluo y poco fundamentadas.

El asesoramiento e información a las familias puede ser pieza clave para atender a estos niños, evitando que desarrollen otros problemas en la edad adolescente o adulta. La desinformación que tienen acerca de los derechos, hace que la detección temprana y la atención y orientación familiar se pierda, lo cual puede evitar la inspección, cuando recibe solicitudes de ayuda por parte de familias o asesorando a los centros. Por ejemplo, en muchos casos simplemente desconocen que pueden solicitar una demanda de evaluación psicopedagógica o cuales son los pasos y la “validez de los informes”, dependiendo de si nos encontramos en un centro de titularidad pública o concertada.

Cuando hay discrepancias en cuanto a los resultados del informe psicopedagógico (lo cual se puede agravar cuando hay un informe externo), existe la posibilidad de hacer informes de contraste, pero la inspección debería evitarlos con otras estrategias e informes propios. Como demuestran las sentencias citadas, debe evitarse someter innecesariamente al alumnado a pruebas de este tipo, lo que a menudo se acompaña de conversaciones, discusiones delante del menor o que el menor percibe, acerca de si tiene o no altas capacidades intelectuales. Estas situaciones pueden resolverse de forma que el interés superior del menor sea el que guíe las actuaciones y colaboraciones entre los equipos de orientación, la familia, los gabinetes privados, los docentes y la inspección. En este sentido, una aplicación consecuente de lo constatado por la investigación en el campo, ayudará más al desarrollo pleno del menor que una “guerra” entre profesionales, discutiendo por unos puntos de cociente intelectual o resultados en pruebas de creatividad, u ocasionadas por un docente que no ha sido formado, y que considera que el alumno no puede tener alta dotación si su rendimiento en todas las áreas no es excepcional o si su letra es ilegible.

Los informes de inspección, en colaboración con los equipos de orientación, cuando se trata de autorizar determinadas medidas deben ser consecuentes con lo establecido por la investigación y deben ser flexibles con la interpretación de la normativa. Esta flexibilidad

es posible si se tiene formación básica al menos sobre lo que pueden implicar los conceptos definidos aquí. Por otro lado, emitir informes solicitados por la Administración o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección, eligiendo los cauces reglamentarios, puede ayudar mucho a ser los ojos de la Administración, actuando como verdaderos veedores de lo que ocurre a pie de aula, en el centro. El papel lo aguanta todo, la realidad en el centro y lo que el alumnado y su familia vive, es en muchas ocasiones muy diferente.

Por último quiero destacar la función de orientación a los equipos directivos, muchas veces desconocedores de las teorías, conceptos citados, consecuencias de la no atención, de las posibilidades de atención al alumnado superdotado o de una interpretación adecuada de las normas, y otros reglamentos. Unido a la habilidad y función de mediación de la inspección, es importante, para resolver situaciones que se complicarían y repercutirán negativamente en el alumnado.

Las atribuciones de la inspección, permiten todo este tipo de actuaciones y en todo caso, también, elevar informes y hacer requerimientos cuando se detecten incumplimientos en la aplicación de la normativa relativa a los menores con alta capacidad intelectual. Para ello, es imprescindible que los inspectores e inspectoras conozcan, no solo la normativa, sino la investigación en el campo y su repercusión en la interpretación de los informes psicopedagógicos, las leyes y reglamentos vigentes.

Conclusión

Los conceptos, constructos y modelos teóricos que subyacen a las normas legales son importantes porque condicionan su aplicación práctica y fundamentada. En el caso de las altas capacidades intelectuales existe desconocimiento y falta de formación real que repercute finalmente en el bienestar de los menores. La inspección tiene funciones y atribuciones reconocidas por la Ley Orgánica que les sitúan en una posición clave para que el alumnado con alta dotación intelectual esté atendido y logre un desarrollo pleno y armónico. Además puede ser fundamental para realizar procesos consecuentes de detección e intervención educativa, o de políticas educativas coherentes y sensatas, que contribuyan al desarrollo del talento y a la mejora de los centros y del sistema educativo.

Con respecto a la detección de indicios del alumnado es importante diferenciar entre detectar indicios e identificar necesidades educativas específicas de apoyo. Habrá que decidir entre hacer detección o en su caso identificación, a nivel de alumno, de centro, de una muestra de centros o de una Comunidad Autónoma concreta en todos sus centros. En un determinado nivel educativo, o en varios. Para todo es imprescindible la formación

específica previa de los agentes implicados, la validación de instrumentos, y los datos multifuente. En todo caso cabe preguntarse primero ¿Estamos atendiendo adecuadamente al alumnado ya detectado?

Antes de comenzar a realizar detecciones masivas hay que plantearse qué grado de sensibilización y conocimiento sobre mitos y estereotipos, así como de formación específica, tienen los profesionales que van a participar de la detección de indicios y de la posterior identificación de necesidades educativas e intervención personalizada. ¿Conocen al menos a fondo lo expuesto en este artículo en cuanto a la complejidad del propio constructo Altas Capacidades Intelectuales? Si no existe esta formación previa y si los instrumentos no son los adecuados o no están validados, es muy probable que obtengamos una identificación poco precisa y sesgada. En consecuencia, habría que comenzar cautelosamente por algunos centros piloto, con la identificación de perfiles, potencialidades y dificultades, con una obtención de datos multifuente y con instrumentos variados y validados, así como tener formado previamente al profesorado y personal de orientación, y muy bien programada la intervención posterior.

Con respecto a la identificación de necesidades específicas de apoyo educativo es imprescindible, si se hace detección masiva, la formación específica e incremento de plantillas de los profesionales de la especialidad de Orientación Educativa. Además habrá que tener en cuenta la casuística especial de nuestro país, en cada Comunidad Autónoma, con la doble red de centros públicos y privados concertados en relación a la “validez” de los informes psicopedagógicos y/o psicológicos realizados a los menores. Al mismo tiempo habrá que considerar cómo se aplica e interpreta la normativa vigente en esa comunidad y que teorías o modelos han tenido en cuenta los legisladores, puesto que esto condiciona la intervención posterior y la prevalencia en la identificación.

Con respecto a la intervención educativa especializada es evidente que los modelos que guían a las políticas que se están poniendo en marcha en nuestro país provienen de sistemas educativos y países muy diferentes, fundamentalmente Estados Unidos de América. Nuestro sistema no ofrece la cartera de servicios que propone el modelo *Schoolwide Enrichment Model* – SEM. Es fundamental centrar la intervención específica en horario escolar, sin olvidar otras opciones extraescolares o extracurriculares en colaboración con otras instituciones.

La normativa estatal, y el desarrollo de la misma por cada Comunidad Autónoma, conlleva que las posibilidades de *clusters* o agrupamientos más flexibles propuestos por modelos determinados de intervención topen con la interpretación rígida de la norma, o la malinterpretación de la palabra “inclusión” para lo que necesitaríamos un artículo aparte.

Esto impide, estas opciones de agrupamiento flexible, que estén avaladas por la investigación científica, previstas en normativa, y que sean pedagógicas, desde el simple punto de vista de los conocimientos previos del alumnado en un campo. Este tipo de agrupamiento se entiende bien, cuando alguien comienza clases de un idioma distinto al materno, o clases de ajedrez, o compite en torneos donde la puntuación “Éló”²⁰ es la que marca el nivel de juego y no la edad cronológica del participante. En todo caso, es paradójico las barreras que a veces suponen las normativas y burocracia, para ceder ante agrupamientos flexibles o para cursar varias áreas en un curso superior y permitir que un alumno aprenda más rápido o con más profundidad, mientras que, por otro lado, los centros con poco alumnado o los Centros Rurales Agrupados, se ven obligados a unir varios cursos en el mismo aula con visto bueno de la norma, para rentabilizar las plantillas de docentes, en aras del uso responsable de los recursos públicos.

Las medidas ordinarias no van a ser suficiente para casi ningún alumno con alta capacidad y menos aún para el perfil superdotación que es el que realmente está más detectado en nuestro sistema educativo. Las metodologías activas y otras medidas propuestas para todo el alumnado como el diseño universal para el aprendizaje (DUA) pueden mejorar algunas vivencias y situaciones de aprendizaje para este alumnado. Por otro lado conviene señalar que el objetivo del diseño universal es eliminar barreras al aprendizaje, pero ¿también se está pensando en el alumnado con alta capacidad intelectual? Hay numerosas investigaciones y autores que, incluso compartiendo la premisa de este “diseño universal”, reclaman más investigación crítica sobre su eficacia y reprochan que se están produciendo avances en el terreno político sin evidencias sólidas (Hollingshead et al., 2020, citado por Sánchez Serrano, 2024). Murphy considerando que es prematuro rechazarlo, así como abrazarlo incondicionalmente (...); que las Administraciones deben pensar detenidamente antes de promocionar pedagogías no probadas (Murphy, 2021, pp. 2, 4-5, citado por Sánchez Serrano, 2024).

No es fácil conseguir evidencias sólidas previa investigación y meta análisis pues las variables del modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje, son tan complejas que es más viable apoyarnos en la amplia investigación de las teorías que lo preceden y sustentan, como las de Bruner, Vygotsky o Bloom, ya que realmente las tres dimensiones del aprendizaje a las que se refieren las redes neuronales del diseño universal para el aprendizaje (DUA) no representan nada nuevo en el ámbito de la pedagogía y de la psicología cognitiva.

²⁰ El sistema de puntuación Elo es un método matemático, basado en cálculo estadístico, para calcular la habilidad relativa de los jugadores de disciplinas como el ajedrez. Debe su nombre a su inventor, el profesor Árpád Élő (1903-1992), un físico, contrariamente a la suposición generalizadamente extendida de que se trata de un acrónimo.

Por otro lado, el marco del DUA está conformado por tres principios, nueve pautas y treinta y uno puntos de verificación, lo que puede dar lugar a intervenciones educativas extremadamente dispares en función de cómo se incorporen estos elementos a las propuestas didácticas. Además la medida de su eficacia no debería ser el grado de aprendizaje del alumnado (tan difícil de medir y que no es el objeto del modelo), sino la comprobación de que se reducen las barreras al aprendizaje para determinados contextos y alumnos (variable igualmente difícil de ser valorada), más aún si hablamos de necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales. ¿Está reduciendo el diseño universal para el aprendizaje, las barreras que encuentra en el aula en su día a día el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales?

Un artículo aparte habría que escribir en relación a la detección, identificación e intervención con perfiles de talentos específicos, para las enseñanzas de régimen especial: idiomas, artísticas y deportivas y como el talento se potencia o se paraliza en función de las posibilidades de estudiar o no en un centro integrado, o con programas que permitan a los estudiantes compaginar las enseñanzas de Secundaria y Bachillerato con enseñanzas artísticas, que los estudiantes puedan combinar sus estudios académicos con una formación musical en el conservatorio. Algunas Comunidades Autónomas disponen de centros integrados donde el alumnado puede cursar enseñanzas de régimen especial y general en horario escolar, mientras que en otros muchos talentos musicales abandonan los conservatorios por no disponer de tiempo para cursar ambas enseñanzas en horario de mañana y de tarde, lo que les impide disponer de tiempo de ocio o deportivo.

Habría mucho que escribir en relación a las enseñanzas postobligatorias: bachillerato, formación profesional y adultos, las enseñanzas universitarias y las posibilidades de acceso a la Universidad, becas para este alumnado, investigación o las opciones cercanas a lo que podría ser un programa de Advanced Placement entre las enseñanzas obligatorias y las postobligatorias o algunas de estas enseñanzas, con las universitarias. Todas estas medidas de intervención prácticamente no existen en nuestro país.

En relación a las familias, no podemos olvidar que la normativa básica estatal en vigor, establece la necesidad de contar con la conformidad de los progenitores y el derecho que les asiste a ser orientados en la educación de sus hijos.

Un artículo especial podríamos dedicar a la asignatura pendiente que supone actualmente, la orientación vocacional y profesional de este alumnado y considerar también la información sesgada que existe en relación a las “becas” para estudiar en el extranjero.

Por último remarcar que antes de poner en marcha políticas concretas para detectar e identificar y atender de forma específica a estos alumnos, habría que planificar bien la formación:

- Formación específica en instrumentos de detección e identificación y su aplicación e interpretación.
- Formación continuada en técnicas de adaptación, compactación y enriquecimiento del currículo.
- Formación específica en relación al desarrollo socio emocional de este alumnado y las características de los diferentes perfiles.
- Formación continuada relativa a la normativa relacionada, su interpretación y aplicación para favorecer la atención temprana y el desarrollo integral.
- Formación a los docentes de las enseñanzas de régimen general y de régimen especial diferenciada, al menos por etapa educativa e incluso por ciclos y tipos de enseñanza.
- Replanteamiento de la cartera de servicios, itinerarios, becas, premios y oportunidades en las distintas etapas educativas para el alumnado con altas capacidades.
- Definir la forma en que las familias recibirán la orientación que la ley ampara.
- Formación en relación a la mentorización, tutorización y orientación vocacional y profesional de este alumnado.
- El profesorado, según la etapa nivel educativo y especialidad, debe tener un nivel de conocimiento en la materia a impartir, que permita avanzar contenidos propios de otras etapas, niveles y enseñanzas.
- Formación inicial del profesorado.

En todo caso, es importante que la aplicación de la norma por los profesionales implicados, tenga en cuenta el espíritu, y no solo la letra. Que su interpretación sea fundamentada, en beneficio de los menores y su desarrollo integral, toda vez, que los profesionales han sido previamente informados y formados en el campo que nos ocupa.

Financiación

Sin financiación expresa

Conflicto de intereses

Ninguno

Referencias bibliográficas.

- Amend, E.R., Peters, D.B.(2021). The importance of accurate assessment of gifted students: Issues with misdiagnosis, missed diagnoses, and twice-exceptionality. In: Cross T.L. y Riedl Cross, J. (Eds.). *Handbook for counsellors serving students with gifts and talents*. Routledge, p. 713–31.
- Andronaco, J. A., Shute, R., & McLachlan, A. (2014). Exploring Asynchrony as a Theoretical Framework for Understanding Giftedness: A Case of Cognitive Dissonance? *Roeper Review*, 36(4), 264–272. <https://doi.org/10.1080/02783193.2014.945218>
- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and Psychosocial Characteristics of Gifted Students With Written Language Disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102-115. <https://doi.org/10.1177/0016986209355974>
- Baum, S.M., Olenchak F.R. y Owen, S.V. (1998) Gifted Students with attention-deficits: Fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees? *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 96 – 104 <https://www.sengifted.org/post/gifted-students-with-attention-deficits-fact-and-or-fiction-can-we-see-the-forest-for-the-trees>
- Benito, Y. Moro J.; Alonso, J.A. y Guerra, S. (2018). Screening Test for Gifted Students Scientific Screening test ‘Huerta del Rey’ for gifted students, Application of Raven Color (CPM). *Psychology & Psychological Research International Journal*. <https://doi.org/10.23880/PPRIJ-16000161>
- Benito, Y., Moro, J. (2002). *Test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños de 4, 5 y 6 años con sobredotación intelectual*. Madrid: Psymtec
- Castelló, A. & Battle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA, Revista de divulgación científica sobre Altas Capacidades Intelectuales* 6, 26–66. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476205>
- Clark, B. (2008). *Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at School and at Home*. Pearson, (8 ed.).

- Cobbaert, L., Millichamp, A.R., Elwyn, R. *et al.* Neurodivergence, intersectionality, and eating disorders: a lived experience-led narrative review. *Journal of Eating Disorders*, 12, 187 (2024). <https://doi.org/10.1186/s40337-024-01126-5>.
- Colangelo, N., Assouline, SG, y Gross, MUM (Eds.). (2004). *Una nación engañada: cómo las escuelas frenan a los estudiantes más brillantes de Estados Unidos* (Vol. I y II). Informe Templeton. University of Iowa, Disponible en https://www.accelerationinstitute.org/nation_deceived/international/nd_v1_es.pdf
- Desvaux, T., Danna, J., Velay, J. L., & Frey, A. (2023). 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>.
- Eli K. (2018) Striving for liminality: eating disorders and social suffering. *Transcult Psychiatry*. 55, pp. 475–494. <https://doi.org/10.1177/1363461518757799>
- Jimenez, C. (2010). *Diagnóstico y Educación de los más capaces*. Pearson
- Foley Nicpon, M. (2016) The social and emotional development of twice-exceptional children. En M. Neihart.S, Pfeiffer y T.L.Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children*. 2nd Ed., Waco, Prufrock Press, pp. 103 – 118.
- Gagne, F. (1985). Giftedness and talent: Re-examining a re-examination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103–112. <https://doi.org/10.1177/001698628502900302>
- Gagne, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness*. 2nd ed., New York: Cambridge University Press, pp. 98-120
- Gallaher J.J., (2008). Psychology, psychologist, and gifted students. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children*. New York: Springer, pp. 1-11
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J.M, León, A. Gutiérrez, M (2019). Estudio exploratorio sobre acoso escolar en alumnos con altas capacidades. *Revista de educación*, núm. 386, págs. 187-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-432>
- Hollingshead, A., Lowrey, K. A. y Howery, K. (2020). Universal Design for Learning: When policy changes before evidence. *Educational Policy*, 36(5), 1135- 1161. <https://doi.org/10.1177/089>
- Jiménez, J.E., Artiles, C., Ramírez, G., y Álvarez, J. (2004). Modelo de identificación temprana del alumno con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia y Aprendizaje*, 27(1), 73-84. <https://doi.org/10.1174/0210370042396986>

- Krafchek, J, Kronborg L. (2019) Academic emotions experienced by academically high-achieving females who developed disordered eating. *Roeper Review*, 41, pp. 258–272. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019>.
- Krafchek, J., & Kronborg, L. (2020). The social coping of academically high-achieving females before the onset of disordered eating. *Gifted and Talented International*, 35(2), 86–99. <https://doi.org/10.1080/15332276.2020.1818329>
- Marland, S.P. (1972) *Education of the Gifted and Talented, Volume I*. Report to the Congress of the United States. Government Printing Office, Washington DC.
- Martín Gálvez, J., González González, M. T., Betrán Palacio, M. T., López Medina, B., López Andrada, B., & Chicharro Villalba, D. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. CIDE, MEC. Disponible en https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/alumnos-precoces-superdotados-y-de-altas-capacidades_158855/
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2013). *Descripción, porcentaje y número total de alumnos con altas capacidades intelectuales para la población escolar total en enseñanzas no universitarias en España según distintas concepciones*. Subdirección General de Estadística y Estudios, Gobierno de España.
- Mönks, Heller y Passow, 2000. The study of giftedness: Reflections on where we are and where we are going. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R.J. Stenberg y R.F. Subotnik (Eds.) *International handbook of giftedness and talent*. 2nd. ed., Oxford, Elsevier pp. 839 – 863.
- Montagud Rubio, N. (2019, agosto 14). ¿Cociente o coeficiente intelectual? Aclarando estos conceptos. *Portal Psicología y Mente*. Publicado el 14 de agosto de 2019, recuperado el 12 de diciembre de 2024 de <https://www.psicologiymente.com/>
- Murphy, M. P. (2021). Belief without evidence? A policy research note on Universal Design for Learning. *Policy Futures in Education*, 19(1), 7-12. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20007>
- Neihart, M. (2008). *Twice-exceptionality*. In *White Paper* of the National Association for Gifted Children (NAGC). Disponible en <https://goo.su/wQ7AShA>. Traducción al castellano por Roberto Sanz, disponible en <https://robertoranz.com/2014/11/21/doble-excepcionalidad/>
- Nielsen, M.E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111.
- Olszewski-Kubilius P., Subotnik R., Worrell F., (2015). Re-pensando las altas capacidades. Una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368. Abril-Junio 2015, pp. 40-65 MECD, pp. 368-297. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015>

- Perner, D. (2004). Changing teaching practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity. París, UNESCO (ED.2004/WS/40). Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136583>
- Peterson JS. (2014) Giftedness, trauma, and development: a qualitative, longitudinal case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, pp295–318. <https://doi.org/10.1177/0162353214552564>
- Petersson S, Johnsson P, Perseus KI. A Sisyphean task: experiences of perfectionism in patients with eating disorders. (2017) *Journal of Eating Disorders*, 5, 1–11. <https://doi.org/10.1186/s40337-017-0136-4>
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica*. UNIR.
- Pfeiffer, S. I. (2013). Lesson learned from working with high ability students. *Gifted Education International*, 29, 86 – 97. <https://doi.org/10.1177/0261429412440653>
- Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying Gifted and Talented Students: Recurring Issues and Promising Solutions. *Journal of Applied School Psychology*, 19(1), 31–50. https://doi.org/10.1300/J008v19n01_03
- Prieto Sánchez, M.D. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Aljibe
- Prieto Sánchez, M.D. (2003). Modelos de identificación de la alta capacidad intelectual. *Revista de Educación*, (332), 25-47. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Prieto Sánchez, M.D. (2005). *La educación del alumno con altas capacidades intelectuales*. Madrid: Narcea
- Reis, S.M., Neu, T.W. y McGuire, J. (1995). *Talent in Two Places: Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved*. Storrs: The University of Connecticut, The National Research Center on The Gifted and Talented.
- Renzulli, J. (1977). *The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model. A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. y Reis, S. M. (2016). *Enriqueciendo el curriculum para todo el alumnado. Desafiando al alumnado con un continuo de servicios de enriquecimiento*. Ápeiron Ediciones

- Rice, K. G., & Ray, M. E. (2018). Perfectionism and the gifted. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 645–658). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-042>.
- Robinson, S. (1999). Meeting the need of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34, 195 – 204, <https://doi.org/10.1177/105345129903400401>
- Robinson, A. y Clinkenbeard, P.R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. En S.I. Pfeiffer (Ed.). *Handbook of giftedness in children*. New York: Springer, pp. 13 -31.
- Rodríguez, R.; Rabassa, G.; Salas, R.; Pardo, A. (2017). *Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares*. Santillana.
- Sánchez-Serrano, J.-M. (2024). El DUA en la cuerda floja: un análisis de las críticas al modelo. *Estudios Sobre Educación*, 46, pp. 57-77. <https://doi.org/10.15581/004.46.003>
- Sección Especializada de Empleo, Asuntos Sociales y Ciudadanía. (2012). *Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual* (Dictamen de iniciativa, SOC/445 – CES963-2012_00_00_TRA_AS (ES)-JV/if/JCB/ca SOC/445). Unión Europea. <https://europa.eu>
- Silverman, L.K. (2003). Gifted children with learning disabilities. En N. Colangelo y G. A. Davis (Eds). *Handbook of gifted education*. 3rd Ed. Needham: Allyn and Bacon, pp 533-546
- Silverman, L.K. (2013). *Giftednes 101*. New York: Springer.
- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica determina el éxito en la vida*. Paidós Ibérica.
- Sternberg, R.J. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Revista norteamericana de Psicología /Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 39, núm.2 pp. 189-202. Disponible en <https://goo.su/3YwZH0Z>
- Sternberg, R.J. y Davidson, J.E. (1986). *Conceptions of giftedness* (2nd. ed.) New York: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Tannenbaum, A. J. (2000). A history of giftedness in school and society. En K. A. Heller, F.J. Mönks, J.J Sternberg y R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talented* (2nd Ed.) Oxford: Elsevier, pp. 25-53.

- Tébar F. (2019). La inspección de educación mirando al futuro. *Revista de Educación*, nº 384, pp. 123-146. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-405>
- Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of Genius: Vol. I. Mental and physical characteristics of a thousand gifted children*. Stanford, Stanford University Press.
- Tourón, J. (2012). *Posición de la NAGC sobre el concepto de Alta Capacidad I*. Recuperado el 12/12/2024 de <https://www.javiertouron.es/posicion-de-la-nagc-sobre-el-concepto/>.
- Trail, B.A. (2011). *Twice-exceptional gifted children*. Waco: Prufrock Press.
- Wasserman, J. (2007). Intellectual assessment of exceptionally and profoundly gifted children. En K. Kay, D. Robson y J.F. Brenneman (Eds.) *High IQ kids: Collected Insights, information, and personal stories from the experts*. Minneapolis: Free Spirit, pp. 48-65.
- Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S. y Shevitz, B. (2002). Academic programs for gifted and talented/ learning disabled students. *Roeper Review*, 24, 226-233. <https://doi.org/10.1080/02783190209554185>