

LA SITUACIÓN ACTUAL DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN ESPAÑA. ANÁLISIS NORMATIVO

THE CURRENT SITUATION OF HIGH INTELLECTUAL CAPACITY IN SPAIN. NORMATIVE ANALYSIS

Ana Fuensanta Hernández Ortiz*, Caridad Sánchez Martínez* y Juan Carlos Solano Lucas*

*Universidad de Murcia, España

Correo de correspondencia: anafuensanta.hernandez@um.es

Resumen

El presente trabajo analiza la normativa nacional y autonómica que regula la atención e intervención en alta capacidad intelectual en España, con un cuerpo normativo desigual, que implica distintas formas de entenderla, y diferentes procesos de identificación y aplicación de respuesta educativa. Para la realización se ha utilizado una metodología cualitativa consistente en un análisis documental descriptivo de la normativa, que parte de un análisis cuantitativo de los datos de identificación establecidos previamente. Los resultados obtenidos explican una identificación e intervención de las altas capacidades intelectuales, totalmente diferentes entre comunidades que genera desigualdad en su atención, su intervención, identificación e incluso en los instrumentos utilizados para su diagnóstico, lo que indica la necesidad de legislar una respuesta educativa consensuada y adaptada a unas necesidades específicas, que garanticen el derecho a una educación de calidad, responsabilidad última de la administración, ya que este alumnado está dentro de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y deben tener la respuesta necesaria.

Palabras clave: *Altas capacidades, atención educativa, género, identificación, legislación educativa, necesidad específica de apoyo educativo.*

This paper analyzes the national and regional regulations that regulate attention and intervention in high intellectual capacity in Spain, with an unequal regulatory body, which implies different ways of understanding it, and different processes of identification and application of educational response. To carry it out, a qualitative methodology has been used consisting of a descriptive documentary analysis of the regulations, which starts from a quantitative analysis of the previously established identification data. The results obtained explain an identification and intervention of high intellectual capacities, totally different between communities that generates inequality in their attention, their intervention, identification and even in the instruments used for their diagnosis, which indicates the need to legislate a consensual educational response. and adapted to specific needs, which guarantee the right to a quality education, the ultimate responsibility of the administration, since these students are among the students with specific educational support needs and must have the necessary response.

Keywords: *High ability, educational attention, educational legislation, gender, identification, specific need for educational support.*

Tal y como se recoge en el preámbulo de la LOE (2006):

Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. (p. 4)

Nuestro actual sistema educativo está fundamentado en otorgar a todas las personas o colectivos sociales una educación de calidad, en igualdad de oportunidades, y a lo largo de toda la vida. Para conseguir este objetivo, como agente dinamizador de la socialización, otorga un papel muy importante a la familia, el profesorado, el centro y la propia administración como agentes implicados en la consecución del éxito escolar del alumnado. Es por este motivo por el que es necesario tener en cuenta la diversidad del alumnado y dentro del mismo las necesidades para dar una respuesta eficiente y de calidad dando la posibilidad de inclusión, que tenga presente las igualdades. Dentro de esta diversidad existe el alumnado con altas capacidades que como Howell et al. (1997) manifiestan:

Los niños y jóvenes con capacidades superiores forman un grupo muy diferente de alumnos excepcionales, pero es importante recordar que las capacidades de que disponen, incluso en grado superior, pueden permanecer ocultas si no se tiene las posibilidades educativas oportunas y el necesario apoyo emocional. La raza, el género y la condición

social y económica, entre otras cosas, pueden influir en la identificación y aceptación de los superdotados, así como en el desarrollo de sus capacidades potenciales. (p. 438)

Aquí en España, tal y como sostienen Hernández y Gutiérrez (2014) el estudio de la alta capacidad es un tema relativamente reciente, con un incremento de las investigaciones en los últimos años que proporcionan resultados empíricos interesantes, pudiendo permitir sentar las bases psicológicas y pedagógicas de la educación de los alumnos con alta capacidad intelectual en el futuro.

Pese a que este grupo educativo ve aumentada su presencia en el conjunto de la sociedad, y tiene reconocidas a partir de la LOE unas necesidades específicas de apoyo educativo, la realidad queda traducida en unas cifras, en cuanto a su detección e intervención en las aulas, que distan mucho de las que se barajan en el ámbito científico, desde un selecto 2% si se exige como requisito un cociente intelectual igual o superior a 130, hasta un 20% dependiendo del modelo explicativo que se aplique en los procesos de identificación.

En 2005 un estudio sobre la educación para superdotados realizado en 21 países de Europa (Mönks & Pflüger, 2005), ponía de manifiesto la inquietud creciente por avanzar en el campo de la educación para la superdotación, a través de modificaciones legislativas, mejoras políticas, y mejoras en la formación del profesorado, a la par que en sus conclusiones reconocía que dichos avances sólo serían posibles con la colaboración activa de todos los agentes implicados: políticos, educadores, científicos y por supuesto, las familias.

Para ello el sistema educativo debe

diseñar un modelo que conjugue el desarrollo del talento con la diferenciación curricular, que de cohesión a una teoría educativa integral sobre la alta capacidad (Sastre, et al., 2018). Si no es así, nos encontraremos con modelos de atención diferentes que resultan ineficaces fuera de su espacio geográfico de aplicación.

MÉTODO

Metodología

En un análisis documental con una metodología cualitativa consistente en un análisis documental descriptivo de la normativa, que parte de un análisis cuantitativo de los datos de identificación establecidos previamente.

Las fuentes que se han consultado para la realización de este trabajo han sido Educabase del Ministerio de educación, revisión y análisis documental de la normativa nacional que regula las altas capacidades y de las altas capacidades, consultadas en las bases de datos de las comunidades autónomas y en las bases del Ministerio de Educación de España.

El análisis de las diversas fuentes de información de las líneas de actuación que regulan la atención e intervención con el alumnado de alta capacidad, y revisados los protocolos que determinan la comprensión de esta, se procede a estructurar la investigación atendiendo a los siguientes indicadores y variables:

Conceptualización

- Superdotación
- Talento
- Precocidad

Detección temprana

- Etapa
- Tipo

- Responsable

Respuesta educativa

- Ordinaria
- Específica
- Extraordinaria
- Aplicación de la flexibilización

Atención

- Escolar
- Extraescolar

Recursos materiales y humanos

- Evaluación psicopedagógica
- Equipo de Orientación

Educativa y Psicopedagógico (EOEP) específico

- Formación del profesorado

Procedimiento

El procedimiento seguido para este estudio consta de cuatro fases:

Fase 1. Análisis de las tasas de identificación de alta capacidad, para lo que se ha recurrido a fuentes secundarias de carácter oficial como es la base de datos Educabase del Ministerio de Educación, de la que se han obtenido todos los datos relativos al alumnado de alta capacidad identificado por Comunidad Autónoma, etapa educativa y género.

Fase 2. Revisión y análisis documental de la normativa nacional que regula la alta capacidad, de la que se han extraído las líneas de actuación que han de desarrollar las CCAA sobre la materia.

Fase 3. Revisión y análisis documental de las normativas autonómicas en materia de identificación e intervención educativa en alta capacidad con el fin de conocer cuáles son y el grado de desarrollo de las líneas de actuación marcadas desde la normativa nacional.

Fase 4. Análisis de los protocolos y guías de intervención que utilizan las CCAA

para identificar al alumnado de alta capacidad, con el fin de recopilar las características y baremos por los que se rigen los distintos servicios o departamentos de orientación para valorar la superdotación, la precocidad y el talento

RESULTADOS

Castelló concibió la multidimensionalidad de la alta capacidad y las diferentes formas de comprenderla. Así, la superdotación es entendida como un

perfil complejo y multidimensional en el que las habilidades intelectuales, creativas y lógico-deductivas puntuaron por encima de un percentil 75. Estas habilidades interactúan fluidamente entre ellas, dando como resultado unas funciones cognitivas de gran complejidad. Por otro lado, existen diferentes formas de talento que puntúan en un baremo de percentil entre 80 y 95 dependiendo del espacio intelectual que abarque. Su modelo de identificación es mayoritariamente extendido para medir la alta capacidad en España (Castelló y Battle, 1998).

Tabla 1.
Áreas de talento y superdotación. valores críticos de las variables implicadas expresadas en percentiles

	Ra. Verbal	Raz. Numé.	Cap. Espacial	Creatividad	Raz. Lógi	Memoria	Raz. No verbal
T. Verbal	95						
T. Matemático		95					
T. Espacial			95				
T. Creativo				95			
T. Lógico					95		
T. Académico	80				80	80	
T. Figurativo			80				80
Superdotado	75	75	75	75	75	75	75

Nota: Elaboración propia a partir del Modelo de Castelló (1998). En esta tabla se reflejan los percentiles que determinan cada uno de los perfiles de Alta Capacidad, según el modelo de identificación de Castelló (1998)

Tabla 3
Clasificación de la Alta Capacidad según CCAA

	Precoz	T. simple	T. Comple jo	T. Múltiple	T. Conglome do	Sobredota do	Superdotado
Andalucía	•	•	•			•	
Aragón	•	•	•				•
Asturias	•	•	•				•
Baleares	•	•	•	•	•		•
Canarias	•	•	•			•	Sí*
Cantabria	•	•	•	•		•	
Castilla Mancha	-	-	-	-	-	-	-
Castilla León	•	•	•	•			•
Cataluña	•	•	•		•		•
Extrema	-	-	-	-	-	-	-
Galicia	•	•	•				•
Madrid	•	•					•
Murcia	•	•	•	•			•
Navarra	•	•		•			•
País Vasco	•	•	•	•	•		•
Rioja		•	•				•
Valencia	-	-	-	-	-	-	-

Nota: Elaboración propia. Esta tabla muestra los diferentes perfiles de alta capacidad que tienen en cuenta las Comunidades Autónomas.

Tanto Andalucía como Cantabria emplean el concepto sobredotación en los mismos términos y con las mismas características que el concepto superdotación en el resto de CCAA. Es el caso de Canarias que distingue entre superdotación y sobredotación, cuya diferencia estriba en que, para identificar la superdotación, además de una puntuación por encima del centil 75 en todas las pruebas de aptitud cognitivas, hay que obtener también esa misma puntuación en las pruebas de creatividad. Si la prueba de creatividad puntúa por debajo de 75 al alumno se le identificaría con sobredotación.

A excepción de Castilla La Mancha, Extremadura y Valencia, de los que no se ha podido obtener información sobre la tipología de alta capacidad con la que trabajan, podemos observar que el resto de CCAA barajan mayoritariamente los términos precocidad, talento simple, talento complejo y superdotación.

Precocidad

En la Tabla 3 sobre la precocidad se muestran los intervalos de edades en los que las CCAA que la establecen, consideran al alumnado precoz.

Tabla 3
Edad de consideración en precocidad según CCAA.

CCAA	0 - 3 años	3 - 6 años	6 - 9 años	9 -12 años	12-13 años
Andalucía	•				
Aragón		•	•	•	
Asturias	-	-	-	-	-
Baleares	•	•	•	•	
Canarias		•	•	•	
Cantabria	•	•	•	•	
Castilla Mancha	-	-	-	-	-
Castilla León	•	•	•	•	•
Cataluña	•	•	•	•	•
Extremadura	-	-	-	-	-
Galicia	•	•	•		
Madrid					
Murcia		•	•		
Navarra		•	•	•	
País Vasco					
Rioja					
Valencia	-	-	-	-	-

Nota: Elaboración propia. Tabla que muestra las edades a las que cada Comunidad Autónoma determina la precocidad.

Como se puede apreciar en los resultados, la mayoría de las comunidades consideran que el desarrollo cognitivo se produce de los 3 a los 12 años. De estas CCAA, Baleares y Cantabria amplían la precocidad al 1º ciclo de Educación Infantil, de 0 a 3 años. Desde esta visión más longitudinal Castilla León y Cataluña amplían su visión hasta los 13 años, es decir, no es hasta esa edad que a un alumno se le identifique con superdotación o talento.

Sólo Andalucía plantea la precocidad en el intervalo de 0 a 3 años, mientras que País Vasco no establece una edad en su protocolo que delimite el intervalo de tiempo en el que se considera al alumnado con precocidad.

En el caso de Murcia, se plantea la figura Aptitudes Cognitivas Elevadas para el alumnado de 1º a 4º de Primaria en talento simple y múltiple, que obtiene percentiles:

- entre 75 y 84, en varias habilidades específicas.
- 95 o superior a dicha puntuación, en alguna aptitud específica

Superdotación

A continuación, en la Tabla 4 referida a la construcción de la superdotación en el conjunto de autonomías, se desglosan los diferentes requisitos que se piden para su identificación.

Tabla 3

Baremos de la superdotación según CCAA

CCAA	CI ≥130	Pc ≥75	Creatividad	Pc≥85	A partir de 8	A partir de 10	A partir de 12
Andalucía		•		•			
Aragón	•	•		•			•
Asturias				•			
Baleares	•	•					•
Canarias	•	•		•			•
Cantabria		•		•			•
Castilla Mancha							
Castilla León	•	•					•
Cataluña		•		•			•
Extremadura				•			
Galicia		•		•	•		
Madrid	•			•			
Murcia				•		•	
Navarra		•					•
País Vasco		•					
Rioja		•					
Valencia							

Nota: Tabla de elaboración propia. Representación de los baremos utilizados por cada Comunidad Autónoma para determinar el perfil de Alta Capacidad

Talento simple

La siguiente Tabla 5 representa como se entiende el talento simple y los requisitos de edad y percentil que se requieren en cada Comunidad Autónoma.

Tabla 5
Baremo para el Talento Simple según CCAA

CCAA	Percentil >=95	A partir de 8	A partir de 10	A partir de 12
Andalucía	•			
Aragón	•			•
Asturias	-	-	-	-
Baleares	•			•
Canarias	•			•
Cantabria	•			•
Castilla Mancha	-	-	-	-
Castilla León	•			
Cataluña*	•			•
Extremadura	-	-	-	-
Galicia	•	•		
Madrid	-	-	-	-
Murcia	•		•	
Navarra	•			•
País Vasco*	•			
Rioja	•			
Valencia	-	-	--	-

Nota: Tabla de elaboración propia, representa el baremo que cada Comunidad Autónoma tiene en cuenta para identificar al Talento Simple

Son seis las CCAA que restringen la posibilidad de identificar el talento simple al alumnado menor de 12 años, excepto Galicia que pone el límite hasta los 8 años y Murcia a partir de los 10 años. En cuanto al percentil que se ha de obtener en la prueba correspondiente todas las comunidades coinciden en establecer el percentil de 95 que marca el modelo de Castelló. El talento simple como se puede observar es el más reconocido y consensuado a nivel nacional.

Cabe destacar que tanto País Vasco como Cataluña, también contemplan otros talentos específicos como el talento deportivo, y Cataluña además el talento musical, siendo

las únicas comunidades que se apartan de las aptitudes únicamente intelectuales.

Talento Complejo

Este tipo de talento se divide en 3 categorías: Académico, resultante de la combinación de las aptitudes verbal, lógica y memoria. Figurativo, con la combinación de las aptitudes lógica y espacial. Artístico-figurativo que se forma por la combinación de las aptitudes creativa, lógica y espacial. En la Tabla 6 se representan los percentiles, aptitudes y edad requeridos para determinar su identificación.

Tabla 6
Baremo para el Talento Complejo según CCAA

CCAA	Percentil ≥80	Percentil≥85	2 aptitudes	3 aptitudes	A partir de 10	A partir de 12
Andalucía	•			•		
Aragón	•			•		•
Asturias	-	-	-	-	-	-
Baleares	•		•			
Canarias		•	•			•
Cantabria	•		•			•
Castilla Mancha	-	-	-	-	-	-
Castilla León	•			•		
Cataluña	•		•			•
Extremadura						
Galicia	•			•		
Madrid	-	-	-	-	-	-
Murcia		•		•	•	
Navarra	•					
País Vasco	•		•			
Rioja	•		•			
Valencia	-	-	-	-	-	-

Nota: Tabla de elaboración propia. Baremos para identificar el Talento Complejo por Comunidades Autónomas.

Talento múltiple

Recordemos que el talento múltiple es aquel que presenta un perfil intelectual en el que son varias las aptitudes específicas

que se situaría en un percentil de 95 o por encima. En la Tabla 7 se exponen los percentiles requeridos y la edad necesaria para identificarlo.

Tabla 7

Baremo del Talento Múltiple según CCAA

CCAA	Percentil ≥ 95	A partir de 10	A partir de 12
Andalucía			
Aragón			
Asturias			
Baleares	•		
Canarias			
Cantabria	•		•
Castilla Mancha			
Castilla León	•		
Cataluña			
Extremadura			
Galicia			
Madrid			
Murcia	•	•	
Navarra			
País Vasco	•		
Rioja			
Valencia			

Nota. Tabla de elaboración propia, específica los baremos que cada Comunidad Autónoma mantiene para el perfil de Talento Múltiple

Talento conglomerado

Por último, se analiza la representación del talento conglomerado en el conjunto de las CCAA.

Tabla 8
Baremo del Talento Conglomerado según CCAA

CCAA	Percentil ≥ 80	Percentil ≥ 85	A partir de 10	A partir de 12
Andalucía				
Aragón	•			•
Asturias				
Baleares	•			•
Canarias				
Cantabria				
Castilla Mancha				
Castilla León				
Cataluña				
Extremadura				
Galicia				
Madrid				
Murcia				
Navarra				
País Vasco	•			
Rioja				
Valencia				

Nota: Tabla de elaboración propia, se especifica los baremos por Comunidades Autónomas para el perfil de Altas Capacidades, Conglomerado

Definición de Alta Capacidad

Como ya se ha puesto de manifiesto a lo largo de este trabajo, las leyes educativas hasta la LOE, no contemplan una definición específica para la alta capacidad, sino que a partir de la LOE, artículo 71.1 son considerados alumnado con necesidades educativas de apoyo específico, que han de ser atendidas tan pronto sean identificados siguiendo los principios de normalización e inclusión. Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Castilla León, Cataluña y Navarra recopilan en sus normativas una definición, o aproximación de la alta capacidad.

Detección temprana

La LOE especifica en el artículo 71.3 que la detección de necesidades debe realizarse lo más tempranamente posible, pues es una de las claves para propiciar la intervención educativa que precisa este alumnado. Tourón y Reyero (2002) defienden la necesidad de establecer desde el propio sistema educativo mecanismos sistematizados y proactivos que permitan identificar a este alumnado y ofrecerles un programa educativo adecuado a sus características.

Analizamos con ayuda de la Tabla 9, cómo, cuándo y quién realiza la detección temprana en las distintas autonomías. Solamente cuatro CCAA optan por la

detección sistemática de alumnado de alta capacidad que son Andalucía, Baleares, Canarias, y País Vasco.

- Andalucía tiene implantado un proceso de identificación del alumnado sistematizado, que se aplica en el último año de 2º ciclo de Educación Infantil para su paso a Primaria y en 6ª de Primaria para su paso a Secundaria, consistente en la cumplimentación de un cuestionario por parte de los tutores y las familias.

- Baleares, aunque no recoge normativamente la detección sistemática de alumnado de alta capacidad, sí que la realiza desde la publicación para el curso 2014-15 de su protocolo con la colaboración de la Universidad de las Islas Baleares, en el que aborda la cuestión para los cursos de 1º de Primaria y 1º de Secundaria.

- Canarias realiza la detección inicial a todo el alumnado de 1º de Primaria por medio de la cumplimentación de escalas de profesorado y familias con el fin de encontrar altas capacidades en exploraciones posteriores con pruebas cognitivas.

- País Vasco establece una fase de filtrado para 1º de Primaria y 1º de Secundaria, consistente en una serie de pruebas de cribaje para el alumnado, además de cuestionarios para el profesorado y la familia.

Tabla 9

Tipo de detección, etapa en la que se realiza y responsable

CCAA	Sistemática	Demanda	Infantil	Primaria	Tutor	Familia
Andalucía		•	•	•	•	•
Asturias		•	•	•	•	
Aragón		•	•	•	•	•
Baleares	•		•	•	•	
Canarias	•			•	•	
Cantabria		•	•	•	•	
Castilla Mancha		•	•	•	•	
Castilla León		•	•	•	•	
Cataluña		•	•	•	•	•
Extremadura		•	•	•	•	
Galicia		•	•	•	•	•
Madrid		•	•	•	•	
Murcia		•	•	•	•	•
Navarra		•	•	•	•	
País Vasco	•		•	•	•	
Rioja		•	•	•	•	•
Valencia		•		•	•	

Nota: Tabla de elaboración propia. Se representa cómo se realiza la petición de valoración, quién es el encargado y a partir de qué etapa o curso

Atención y respuesta educativa en etapas no obligatorias

El artículo 3.3 de la LOE dice que: “La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la educación básica”. En el conjunto de estas enseñanzas se

encuentra la Educación Infantil, la Formación Profesional de Grado Medio, el Bachillerato y las Enseñanzas de Régimen Especial.

En la Tabla 10, se detallan las CCAA que regulan la atención y respuesta educativa al alumnado de alta capacidad en las etapas educativas no obligatorias.

Tabla 10.

Atención y respuesta educativa en enseñanzas no obligatorias

CCAA	Infantil	FP Medio	Bachillerato	R. Especial
Andalucía	•		•	
Asturias	•		•	
Aragón				
Baleares	•	•		•
Canarias				
Cantabria		•	•	•
Castilla Mancha	•	•	•	•
Castilla León	•			
Cataluña	•			
Extremadura				
Galicia				
Madrid	•			•
Murcia	•		•	
Navarra				•
País Vasco	•		•	
Rioja				
Valencia			•	

Nota: Tabla de elaboración propia, explica el tipo de atención y la respuesta educativa que se da en las enseñanzas de régimen no obligatorio.

Nota: Tabla de elaboración propia, explica el tipo de atención y la respuesta educativa que se da en las enseñanzas de régimen no obligatorio.

Castilla La Mancha es la única comunidad que reconoce la atención educativa para el alumnado de alta capacidad en todas estas etapas educativas, y lo recoge en su Ley 7/2010,

de Educación, aunque no cuenta con alumnado identificado para formación profesional.

En el otro extremo se sitúan Aragón, Canarias, Extremadura, Galicia y La Rioja que no contemplan la alta capacidad para estas etapas educativas. Sin embargo, todas ellas tienen alumnado identificado en todas las etapas no obligatorias.

Tabla 11.

Identificaciones en etapas educativas no obligatorias y porcentaje que representan

CCAA	E. Infantil 2.º ciclo	Bachillerato	FP Grado Medio	FP Grado Superior
Andalucía	23	1.779	67	118
Aragón	3	56	3	0
Asturias	25	145	5	12
Baleares	11	118	5	2
Canarias	4	255	2	4
Cantabria	2	21	2	1
Castilla Mancha	16	17	0	0
Castilla León	12	60	0	0
Cataluña	8	165	3	1
Extremadura	11	32	1	1
Galicia	31	143	1	0
Madrid	37	247	2	2
Murcia	5	918	35	38
Navarra	13	46	0	3
País Vasco	17	62	2	2
Rioja	4	30	1	2
Valencia	0	0	0	0
Ceuta	0	1	0	0
Melilla	0	0	0	0
ESPAÑA	4,79%	88,41%	2,78%	4,02%

Nota: Tabla de elaboración propia a partir de datos del Ministerio, explica en número de identificaciones en las etapas no obligatorias y el porcentaje que representan

Medidas de respuesta educativa

Las medidas de respuesta educativa que se pueden adoptar para cubrir las necesidades de atención que requiere el alumnado de alta capacidad se clasifican en dos tipos, ordinarias y extraordinarias. Las primeras comprenden actuaciones con un alumno o un grupo de alumnos en el aula y las segundas corresponden a la

flexibilización del periodo de escolarización, y las adaptaciones curriculares de ampliación y enriquecimiento. Atendiendo a la manera en que clasifican las medidas las CCAA nos encontramos con:

En la Tabla 12, se refleja el tipo de medidas que se aplican y en el caso de las medidas ordinarias si precisan evaluación, tal y como indica la norma, o no.

Tabla 12.

Evaluación psicopedagógica y tipos de medidas a aplicar.

CCAA	Ordinaria (evaluación)		Específica		Extraordinaria
	Con	Sin	Ampliación	Enriquecimiento	Flexibilización
Andalucía	•		•	•	•
Aragón*		•	•		•
Asturias	•		•		•
Baleares*	•		•	•	•
Canarias*	•		•	•	•
Cantabria		•	•		•
Castilla Mancha	•		•	•	•
Castilla León		•			•
Cataluña	•		•	•	•
Extremadura		•	•	•	•
Galicia	•		•		•
Madrid		•	•	•	•
Murcia	•		•	•	•
Navarra	•				•
País Vasco	•		•	•	•
Rioja		•	•		•
Valencia		•		•	•

Nota: Tabla de elaboración propia. Explica el tipo de evaluación psicopedagógica y las distintas respuestas educativas ordinarias, específicas y extraordinarias que aplica cada Comunidad Autónoma

En cuanto a las medidas de carácter específico y extraordinario, la mayoría de las CCAA supeditan la aplicación a una serie de condicionamientos demostrables a raíz de la evaluación psicopedagógica, tal y como se muestra en la Tabla 13.

Tabla 13.
Requisitos exigidos en la aplicación de las medidas de respuesta educativa

CCAA	Alto rendimiento	Equilibrio emocional	Ritmo y estilo aprendizaje
Andalucía			
Aragón	•	•	
Asturias			
Baleares			
Canarias	•	•	
Cantabria			•
Castilla Mancha	•	•	•
Castilla León	•	•	
Cataluña			
Extremadura	•	•	•
Galicia	•	•	•
Madrid	•		
Murcia	•	•	
Navarra		•	•
País Vasco	•	•	
Rioja			
Valencia			•

Nota: Tabla de elaboración propia, condicionamientos que se piden en las distintas Comunidades Autónomas para ofrecer la respuesta educativa concreta

Andalucía, Asturias, Baleares, Cantabria, Cataluña, Rioja y Valencia son las autonomías que no requieren un alto rendimiento académico demostrable en una o varias materias para aplicar medidas específicas o extraordinarias. Tal y como se aprecia en la distribución de la tabla, son las mismas comunidades que lo regulan en su normativa las que también regulan la aplicación de las medidas en función de un

demostrado desarrollo personal y social equilibrado. Solo Cantabria, Castilla La Mancha, Extremadura, Galicia, Navarra y Valencia, tienen en cuenta en sus normativas la heterogeneidad de este grupo en lo relativo a sus ritmos y estilos de aprendizaje, de manera que las adaptaciones curriculares que sean necesarias se diseñen teniendo en cuenta la velocidad a la que comprenden y aprenden, y que su principal estilo pasa por el aprendizaje autorregulado, lo que implica contar con ellos en el diseño de las adaptaciones (Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades).

El Real Decreto en el artículo 5 establece como requisito para su aplicación que las medidas adoptadas por el centro sean insuficientes para atender adecuadamente las necesidades y el desarrollo integral del alumnado, y en ningún momento establece que haya de demostrarse un alto rendimiento o la adquisición de determinados conocimientos, simplemente la ineficacia de las medidas aplicadas por el centro. La flexibilización, tal y como indica el RD 943/2003 consiste en la incorporación a un curso superior al que le corresponda al solicitante por edad. Y en su aplicación, según el artículo 7 las administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones.

Algunas CCAA como son Canarias, Cantabria, Castilla La Mancha, Castilla León, Extremadura y Navarra regulan la medida de ampliación vertical consistente en cursar algunas asignaturas del curso superior, manteniendo el curso de referencia, que se aplicaría a aquel alumnado que tiene un rendimiento global excepcional y continuado, pero que presenta desequilibrio en ámbitos afectivos y de inserción social.

A pesar de ser una estrategia positiva para el desarrollo intelectual del alumnado

con alta capacidad, la flexibilización ha sido poco implementada debido entre otras razones a la falta de conocimientos tanto de la propia estrategia como de las características y necesidades educativas que pretende satisfacer, como se desprende de los requisitos exigidos para su implementación. Así queda recogido en el informe Templeton (Colangelo, Assouline, y Gross, 2004) que desmonta hasta 12 razones por las que no se aplica esta medida con más frecuencia.

Aplicación de la flexibilización

Según el Real Decreto 943/2003 que establece las condiciones para flexibilizar la duración de los niveles y etapas del sistema educativo, la flexibilización se podrá realizar para las enseñanzas de régimen general y especial.

En régimen general: 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.

En régimen especial: 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.

Aunque está contemplado que las administraciones educativas también puedan adoptar esta medida sin tal limitación.

La medida de flexibilización es la que mayoritariamente han regulado las CCAA de forma específica, si bien más de la mitad de ellas no lo han contemplado para las Enseñanzas de Régimen Especial, como se aprecia en la Tabla 14, a pesar de que así lo recoge el Real Decreto.

Tabla 2.
Etapas y formas de aplicación de la medida de flexibilización.

CCAA	Infantil	Primaria	ESO	Bachillerato	R. Especial
Andalucía	Anticipa	2 veces*	1 vez	1 vez	
Asturias	Anticipa	1 vez	1 vez	1 vez	
Aragón	Anticipa	2 veces*		1 vez	
Baleares	Anticipa	1 vez	1 vez*	1 vez*	1 vez*
Canarias	Anticipa	2 veces*	2 veces*	1 vez	
Cantabria	Anticipa	2 veces*	2 veces	1 vez	1 vez
Castilla La Mancha	Anticipa	3 veces*		1 vez	•
Castilla León	Anticipa	3 veces*		1 vez	•
Cataluña	Anticipa	3 veces*		1 vez**	
Extremadura	Anticipa*	2 veces*	2 veces	1 vez	•
Galicia	Anticipa	1 vez*	1 vez	1 vez	
Madrid	Anticipa	2 veces*	2 veces*	1 vez	•
Murcia	Anticipa	3 veces *		1 vez	•
Navarra	Anticipa	3 veces		1 vez	
País Vasco	Anticipa	1 vez	1 vez	1 vez	
Rioja	Anticipa	3 veces		1 vez	
Valencia	Anticipa	3 veces		1 vez	•

Nota: Tabla de elaboración propia, explicación sobre las etapas y la forma en que se aplica la medida de flexibilización en cada Comunidad Autónoma.

Atención educativa

Tanto la LOE como los respectivos Reales Decretos de ordenación de currículo básico de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, recogen en su articulado la obligación que tienen las correspondientes administraciones educativas de adoptar planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular adecuados a las necesidades específicas del

alumnado de Altas Capacidades Intelectuales. Además, el artículo 71.3 de la LOE especifica que la atención integral del alumnado NEAE se regirá por los principios de normalización e inclusión. Es decir, la obligación legal de impartir dentro del currículo *programas de enriquecimiento*, y dentro del horario escolar. En la siguiente Tabla 15 podemos ver cómo se distribuyen la atención según el horario disponible en las distintas CCAA.

Tabla 15.
Programas de atención educativa y horario de impartición.

CCAA	Horario lectivo	Horario no lectivo		
Andalucía		Profundiza. 2º y 3º ciclo Prim. ESO		
Aragón	Progr. Desarrollo de Capacidades. Prim., ESO y Bach.			
Asturias		Taller ampliación curricular 5 a 14 años		
Baleares		MENTORiment ESO y Bach.	ESTALMA-T	
Canarias		PREPEDI. Primaria		
Cantabria	Progr. Detección y atención educativa	ESTALMAT	Amentúrate	
Castilla La Mancha	-		-	
Castilla León		Programa Mejora Éxito Educativo		
Cataluña	-		-	
Extremadura		PROYECT@. ESO		
Galicia	Programa SEM			
Madrid	Prog. Dif. curricular. Prim.	PEAC. Prim. ESO y Bach		
Murcia	Centro preferente ESO y Bach.	Talleres enriquecimiento Prim. ESO y Bach		
Navarra	-		-	
País Vasco				
Rioja		Proyecto Explora. Primaria	Programa Intervención educativa	Programa Enriquecimiento Extracurricular
Valencia	Contrato-Programa enriquecimiento Prim. ESO			

Nota: Tabla de elaboración propia, explicación de las respuestas educativas que se da al alumnado de Altas Capacidades en cada Comunidad Autónoma en horario escolar y extraescolar

Cantabria, Madrid y Murcia tienen programas específicos de atención al alumnado de alta capacidad dentro del horario lectivo y en horario extraescolar, que en el caso de Murcia son accesibles a partir de 4º de Primaria. Galicia y Aragón tienen programas de enriquecimiento en horario escolar. En el lado opuesto estarían Castilla La Mancha, Cataluña, Navarra y País Vasco que no tienen ningún programa específico de enriquecimiento, ni en horario lectivo ni extraescolar. Castilla León impone como requisito para participar en su programa de mejora del éxito educativo, que el alumnado además de contar con la evaluación psicopedagógica supere la realización de una prueba específica.

DISCUSIÓN

Existen diferencias en la conceptualización de las altas capacidades entre las distintas CCAA, porque no se da una definición común para el conjunto del territorio nacional. Podemos convenir, tal y como se ha demostrado a lo largo de la exposición de los resultados, que las CCAA adolecen de una definición de alta capacidad proporcionada por la entidad nacional responsable, que establezca el punto de partida para proceder en la detección, identificación y atención de este alumnado, llevando a utilizar términos diferentes para referirse a lo mismo, como es el caso de los términos sobredotación y superdotación para Andalucía y Cantabria respecto al resto de comunidades, o Canarias que distingue entre ambos. Tampoco se desprende de la normativa analizada su visión acorde con la más reciente investigación científica que la presenta como un rasgo multidisciplinar que engloba aspectos cognitivos, pero que también se ve afectada por los contextos sociales y psicológicos, como tampoco se remarca su carácter evolutivo.

La ausencia de un marco normativo nacional para la definición, identificación e intervención que regule la atención al alumnado con alta capacidad, genera desigualdades entre las CCAA con protocolos de actuación que afectan a la atención a la diversidad de este alumnado. Como se ha podido comprobar en el análisis de la normativa autonómica realizado en la discusión de los resultados, no existe una forma unánime de definir la alta capacidad, por lo que tampoco se da para la construcción de un protocolo de actuación consensuado, sino que a raíz de sus respectivos protocolos de actuación cada una de ellas establecen las tipologías, baremos y requisitos que contemplan para contextualizar la alta capacidad, y que por ende presentan una gran variabilidad entre las mismas.

La identificación de alta capacidad en alumnas es inferior respecto al de alumnos, debido a una atención dispar entre ambos, producto de los patrones culturales y estereotipos sociales que se le atribuyen a la mujer, que afectan negativamente en la detección. Los datos obtenidos sobre mujeres de alta capacidad son incontestables, ya que demuestran un claro sesgo de identificación para todas las CCAA y para todas las etapas educativas. En el análisis normativo no se ha encontrado referencia alguna que pretenda contrarrestar este déficit, salvo la discriminación positiva que se realiza en la Comunidad de Madrid para la adjudicación de las plazas en el Programa de Enriquecimiento, que no solo da cifras inferiores de participación de alumnas respecto a alumnos, sino que tal medida no palía el problema real, que es la mayor detección de alumnas.

Derivada de los datos anteriores, se establece como discusión general la necesidad de realizar un ejercicio de sensibilización de calado político, social y

especialmente en el ámbito educativo, que dé a conocer la realidad y heterogeneidad del alumnado de alta capacidad y sirva de base sólida para trazar una hoja de ruta en la que se definan unánimemente las altas capacidades y se establezcan los procesos de detección, atención y respuesta educativa que necesita este alumnado, utilizando protocolos de actuación proactivos o sistemáticos, que evite dejar sin atender a aquel alumnado que camufla su capacidad, o que debido a sus circunstancias de carácter etc.

En este sentido contamos con una norma base obsoleta que data del año 2006 (LOE), cuya modificación en 2013 (LOMCE), no se utilizó para definir conceptos por lo que actualmente sigue sin responder a las necesidades de conceptualización. Como se ha podido comprobar, no existe una forma unánime de definir la alta capacidad, por lo que tampoco se da para la construcción de un protocolo de actuación. Las medidas destinadas a cubrir las necesidades educativas específicas que precisa el alumnado de alta capacidad son insuficientes, lo que produce que gran parte de este alumnado quede sin recibir una atención adecuada. Como se ha expuesto en el análisis de los resultados, la identificación y la aplicación de medidas de respuesta educativa, están básicamente orientadas a un excepcional rendimiento demostrado, más que a un potencial (capacidad o aptitud) en constante desarrollo y que evoluciona según avanza la edad y el propio proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

Entre las respuestas a las necesidades, la medida de flexibilización que sería la más beneficiosa para atender las necesidades educativas del alumnado de alta capacidad, es sin embargo legislativamente la más diferente y condicionada, en la que menos consenso y homogeneidad de criterios hay establecidos, entre las comunidades autónomas, lo que

produce una diferenciación que afecta a la respuesta, además de que entre las respuestas educativas, se produce una diferencia entre comunidades autónomas que produce una desigualdad a nivel nacional.

Entre comunidades, tampoco hay una normativa de protocolo de identificación, lo que genera un problema a nivel nacional, ya que cambian los instrumentos para identificar, características, respuesta a las necesidades que termina afectando a la definición en sí del concepto y genera desigualdades educativas y sociales.

A lo largo de la elaboración de este trabajo, son varias las limitaciones encontradas, debidas principalmente a la acotación de nuestro objeto de estudio que es la concepción de la alta capacidad y su desarrollo normativo. Es necesario, describir aquí tales limitaciones que evidentemente arrojarían más luz en la comprensión de esta investigación.

Desde el campo de estudio psicopedagógico de la alta capacidad, no se ha podido ahondar en los diferentes modelos explicativos que definen y conceptualizan la alta capacidad, a partir de los cuales las CCAA construyen sus idearios y establecen los requisitos necesarios para considerar la alta capacidad.

Desde el punto de vista económico, no se han podido estudiar las partidas presupuestarias que cada CCAA otorga a Educación y en concreto las destinadas a atender al alumnado con necesidad educativa de apoyo específico, que nos indicase si se puede establecer una relación entre el montante económico asignado y los porcentajes de identificación, porque no se ha podido tener acceso a estos datos en concreto.

Aunque la literatura consultada para la realización de esta investigación corrobora que existe un sesgo de clase social en la

identificación de la alta capacidad, no ha sido posible evidenciarlo en este trabajo a partir de los datos obtenidos de las cifras de identificación que nos permitiese establecer una hipótesis de partida demostrable con el

análisis legislativo realizado, puesto que no se han encontrado suficientes estudios que nos ayudasen a establecer la relación entre los datos de identificación de alta capacidad y clase social.

REFERENCIAS

- Castelló Tarrida, A., & Battle Estapé, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faisca: revista de altas capacidades* (6), 1136-8136
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. (2004). *Una nación engañada: de qué forma las escuelas reprimen a los estudiantes más brillantes de Estados Unidos*. Iowa: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development. Obtenido de http://www.accelerationinstitute.org/nation_deceived/international/nd_v1_es.pdf
- Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades. (s.f.). *La educación de los alumnos de altas capacidades y el aprendizaje autorregulado*. Obtenido de http://www.altascapacidadesesc.org/respuestas_al_senadoOK.pdf
- Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo. BOA (Boletín Oficial de Aragón), 150, de 1 agosto 2014. Recuperado de <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/ORCO/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=838401622727>
- Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM (Diario Oficial de Castilla La Mancha), 173, de 6 septiembre 2013. Recuperado de http://www.educa.jccm.es/es/normativa/Decreto-66-2013-03-09-2013_ficheros/195423-Decreto%2066-2013.pdf
- Hernández Torrano, D., & Gutiérrez Sánchez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista Española de Educación, Abril-Junio* (364), 251-272. doi:10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261
- Howell, R., Herwards, W., & SWASSING, R. (1997). Los alumnos superdotados. En H. Heward, *Niños excepcionales: Una introducción a la educación especial* (págs. 435-480). Madrid: Prentice Hall.
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/normativa/-/normativas/detalle/instrucciones-de-8-de-marzo-de-2017-de-la-direccion-general-de-participacion-y-equidad-por-las-que-se-actualiza-el-1xr2aw1d841lt>
- Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa para la valoración, atención y respuesta educativa al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales (4 de marzo de 2013). Recuperado de https://www.gobiernodecanarias.7/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/instrucciones_altas_capacidades_4_marzo_2013.pdf

- Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha. DOCM (Diario Oficial de Castilla La Mancha), 144, de 28 de julio de 2010. Recuperado de http://docm.jccm.es/portaldocm/descargarArchivo.do?ruta=2010/07/28/pdf/2010_12570.pdf&tipo=rutaDocm
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE (Boletín Oficial del Estado), 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE (Boletín Oficial del Estado), 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Mönks, F., & Pflüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Universidad de Nimega. Obtenido de https://www.pef.unilj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branche/Gifted_Education_in_21_European_Countries_Inventory_and_Perspective_2005_.pdf
- National Association of Gifted Children. (s.f.). *Acceleration. Position Statement*. Obtenido de <https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Acceleration%20Position%20Statement.pdf>
- National Association of Gifted Children. (s.f.). *Acceleration*. Obtenido de <https://www.nagc.org/resources-publications/gifted-education-practices/acceleration>
- Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanza de las Artes. DECRETO 142/2008, de 15 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del bachillerato. Recuperado de <https://www.educacion.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1152-2010-3-agostoregula-respuesta-educativa-alumnado>
- Orden foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de infantil y primaria y educación secundaria de la Comunidad Foral de Navarra. BON (Boletín Oficial de Navarra), 93, de 30 julio 2008. Recuperado de <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=29678>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE (Boletín Oficial del Estado), 3, de enero de 2015. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE (Boletín Oficial del Estado), 52, de 1 de marzo de 2014. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- 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 (Boletín Oficial del Estado), 182, de 31 de julio de 2003. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2003/07/18/943/> con

Resolución de 24 de febrero de 2014, que concreta las necesidades específicas de apoyo educativo y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica, establecidos en la Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC (Boletín Oficial de Cantabria), 42, de 3 marzo 2014. Recuperado de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=263661>

Resolución ENS/1543/2013, de 10 de julio, de la atención educativa al alumnado con altas capacidades. DOGC (Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya), 6419, de 17 julio 2013. Recuperado de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6419/1310135.pdf>

Sastre, S., Pérez, L., & Bueno, A. (2018). Programs and Practices for Identifying and Nurturing High Intellectual Abilities in Spain. *Gifted Child Today*, 46(2), 63–74. doi: <https://doi.org/10.1177/1076217517750703>

Tourón, J. & Reyero, M. (2002). Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 54(2-3), 311-338. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/39152762_Identificacion_y_diagnostico_de_alumnos_de_alta_capacidad