

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN COMPARADA E HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Tesis Doctoral

**Estudio comparado de la respuesta educativa de
las Comunidades Autónomas españolas ante los
alumnos/as con altas capacidades**

Presentada por: M^a del Pilar Elena Monleón

Dirigida por: Dr. Joan María Senent Sánchez y Dra. Ana María Casino García

Valencia, 2023

Agradecimientos

Mi mayor y más profundo agradecimiento a mi familia. Porque ellos son los que me sostienen, los que creen en mí, los que, pese a todo, confían en lo bueno que puedo obtener de cada experiencia, de cada reto. Ellos me han enseñado todo lo que soy, sin ellos, no hubiera llegado a tanto ni tan lejos. A ellos les debo todo.

A mis padres, Pilar y Ángel, que me lo han enseñado todo. Que han sido los más pacientes, los que han aceptado siempre mis decisiones, los que me han dado las herramientas y los valores para crecer y dar siempre lo mejor de mí misma (en todos los ámbitos de la vida). Y por hacer que nunca me sintiera sola.

A mi hermana, Laura, por estar conmigo en todas las aventuras. Por ponerme los pies en la tierra, por acompañarme en todo, por ser sincera y hablarme claro. Porque con ella me estrené en la docencia, porque me enseña cada día.

A Benja, por tener paciencia, por desearme lo mejor e intentar que lo logre cada día. Por recorrer conmigo este camino, soñando e ilusionándonos por nuevos retos y destinos.

A mis abuelos. A Donato, porque me enseñó a soñar y a viajar más allá de la realidad. A Juana Antonia, que me enseñó a jugar y a ser buena persona. A Antonio, que me enseñó a sumar y restar, y a ganarme los lápices de colores. A Lorenza, que me enseñó a ser valiente y a luchar.

También me gustaría dedicar unas líneas a agradecer a mis tutores el haber estado ahí. A Ana, por valorar mi trabajo y haberme animado a escribir la tesis. A Joan María, por haber confiado en mí y haberme dado una oportunidad. A ambos, por todo el tiempo, indicaciones, consejos... que me han dado de forma desinteresada, y que han visto en la tesis un tema de interés.

Y, un agradecimiento muy especial a todos los profesionales de la educación con los que he tenido la ocasión de cruzarme a lo largo de mi vida. Empezando por Elvira, con quién di mis primeros pasos; Pere Pau Donat, mi referente, el que me enseñó la disertación y a vivir lo que aprendía; Leandro, Félix y Julián, con quiénes aprendí lo que me gustaba de verdad; y a Luis Aguilar, quién siempre será mi tutor, quién me enseñó Pedagogía y me ayudó a entender a Bourdieu. A todos ellos, y a todos los compañeros de profesión, de los que he aprendido y espero aprender tanto, gracias.

Índice

1. Introducción	19
2. Finalidad y objetivos de la investigación.....	25
3. Marco teórico.....	29
3.1. Alumnado con altas capacidades	29
3.2. La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades en el sistema educativo español	49
4. Metodología.....	59
4.1. Elección de la metodología comparada	59
4.2. Análisis comparado de las Comunidades Autónomas	66
4.3. Descripción	71
4.3.1. Andalucía	72
4.3.2. Aragón	96
4.3.3. Asturias	110
4.3.4. Baleares.....	122
4.3.5. Canarias.....	133
4.3.6. Cantabria	150
4.3.7. Castilla y León.....	164
4.3.8. Castilla-La Mancha.....	182
4.3.9. Cataluña.....	200
4.3.10. Extremadura.....	222
4.3.11. Galicia	238
4.3.12. Madrid	250
4.3.13. Murcia	268
4.3.14. Navarra	294
4.3.15. País Vasco	308
4.3.16. La Rioja.....	324
4.3.17. Comunidad Valenciana.....	336
4.4. Yuxtaposición	352
4.4.1. Normativa que regula la respuesta	352
4.4.2. Concepto.....	355

4.4.3. Estadísticas	359
4.4.4. Detección	366
4.4.5. Identificación	371
4.4.6. Evaluación psicopedagógica (proceso e informe)	377
4.4.7. Medidas de respuesta	383
4.4.8. Becas, premios y unidades específicas de escolarización	394
4.4.9. Programas específicos	394
4.4.10. Recursos personales	399
4.4.11. Formación del profesorado	401
4.4.12. Papel de las familias.....	404
4.4.13. Publicaciones para orientar a profesores y familias	408
4.4.14. Equipos especializados	413
4.4.15. Asociaciones	417
4.5. Conclusiones comparativas	421
5. Conclusiones.....	429
Referencias.....	437
Referencias bibliográficas	437
Referencias legislativas	451
Anexo	479

Índice de Tablas

Tabla 1. Evolución del concepto y las medidas de respuesta aplicadas al alumnado con altas capacidades en las leyes educativas nacionales españolas.	54

Andalucía

Tabla 2. Normativa vigente de la Comunidad de Andalucía según su ámbito y rango.	73

Tabla 3. Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Andalucía.....	75

Tabla 4. Momentos de la detección de altas capacidades y la existencia o no de un protocolo/procedimiento obligatorio para llevarla a cabo.....	80

Tabla 5. Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Andalucía.....	92

Tabla 6. Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Andalucía.....	94

Aragón

Tabla 7. Normativa vigente de la Comunidad de Aragón según su ámbito y rango	97

Tabla 8. Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Aragón.....	98

Tabla 9. Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Aragón.....	108

Asturias

Tabla 10. Normativa vigente de la Comunidad de Asturias según su ámbito y rango.	111

Tabla 11. Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Asturias.	112

Tabla 12. Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Asturias.....	119

Tabla 13. Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Asturias.....	120

Baleares

Tabla 14. Normativa vigente de la Comunidad de Baleares según su ámbito y rango.	123

Tabla 15. Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en la Comunidad de Baleares.....	125

Tabla 16. Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Baleares	131

Tabla 17. Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Baleares.	132

Canarias

Tabla 18. Normativa vigente de la Comunidad de Canarias según su ámbito y rango.	134

Tabla 19. Relación de los tipos de altas capacidades y las características de cada uno de ellos.	136

Tabla 20. Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Canarias	137

Tabla 21. Publicaciones oficiales de la Consejería para orientar en la atención educativa del alumnado con altas capacidades.	146

Tabla 22. Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Canarias.	147

Tabla 23. Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Canarias.	148

Cantabria

Tabla 24. Normativa vigente de la Comunidad de Cantabria según su ámbito y rango.	151

Tabla 25. Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Cantabria.	153

Tabla 26. Publicaciones oficiales de la Consejería para orientar en la atención educativa del alumnado con altas capacidades.	160

Tabla 27. Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Cantabria.	162

Castilla y León

Tabla 28. Normativa vigente de la Comunidad de Castilla y León según su ámbito y rango.	165

Tabla 29. Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en la Comunidad de Castilla y León	167

Tabla 30. Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Castilla y León	178

Tabla 31. Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Castilla y León.	180

Castilla-La Mancha

Tabla 32. Normativa vigente de la Comunidad de Castilla La Mancha según su ámbito y rango.....	183

Tabla 33. Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Castilla La Mancha	185

Tabla 34. Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Castilla La Mancha	196

Tabla 35. Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Castilla La Mancha	198

Cataluña

Tabla 36. Normativa vigente de la Comunidad de Cataluña según su ámbito y rango.	201

Tabla 37. Características de los diferentes perfiles del alumnado con altas capacidades.....	204

Tabla 38. Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en la Comunidad de Cataluña.	205

Tabla 39. Relación de Programas para la atención educativa con su aplicación y destinatarios.....	214

Tabla 40. Publicaciones oficiales de la Consejería para orientar en la atención educativa del alumnado con altas capacidades.	219

Tabla 41. Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Cataluña.	220

Tabla 42. Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Cataluña.	220

Extremadura

Tabla 43. Normativa vigente de la Comunidad de Extremadura según su ámbito y rango. 223

Tabla 44. Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Extremadura 224

Tabla 45. Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Extremadura. 236

Tabla 46. Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Extremadura 236

Galicia

Tabla 47. Normativa vigente de la Comunidad de Galicia según su ámbito y rango. 239

Tabla 48. Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Galicia. 240

Tabla 49. Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Galicia..... 247

Tabla 50. Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Galicia..... 248

Madrid

Tabla 51. Normativa vigente de la Comunidad de Madrid según su ámbito y rango. 251

Tabla 52. Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Madrid. 253

Tabla 53. Publicaciones oficiales de la Consejería para orientar en la atención educativa del alumnado con altas capacidades. 264

Tabla 54. Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Madrid..... 265

Tabla 55. Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Madrid..... 266

Murcia

Tabla 56. Normativa vigente de la Comunidad de Murcia según su ámbito y rango. 269

Tabla 57. Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en la Comunidad de Murcia. 275

Tabla 58. Elementos que debe contener el informe psicopedagógico inicial y el informe psicopedagógico de revisión y seguimiento del alumnado con altas capacidades. 278

Tabla 59. Clasificación de las medidas de respuesta según los tres niveles..... 280

Tabla 60. Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Murcia..... 291

Tabla 61. Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Murcia..... 292

Navarra

Tabla 62. Normativa vigente de la Comunidad Foral de Navarra según su ámbito y rango. 295

Tabla 63. Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Navarra 297

Tabla 64. Relación de instrumentos de evaluación recomendados para cada ámbito de las diferentes fases de la identificación de las altas capacidades. 300

Tabla 65. Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Navarra..... 306

País Vasco

Tabla 66. Normativa vigente de la Comunidad del País Vasco según su ámbito y rango. 309

Tabla 67. Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en el País Vasco..... 310

Tabla 68. Publicaciones oficiales de la Consejería para orientar en la atención educativa del alumnado con altas capacidades. 320

Tabla 69. Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad del País Vasco..... 321

Tabla 70. Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad del País Vasco..... 322

La Rioja

Tabla 71. Normativa vigente de la Comunidad de La Rioja según su ámbito y rango. 325

Tabla 72. Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en La Rioja. 326

Tabla 73. Publicaciones oficiales de la Consejería para orientar en la atención educativa del alumnado con altas capacidades.	333

Tabla 74. Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de La Rioja.	334

Tabla 75. Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de La Rioja	334

Comunidad Valenciana

Tabla 76. Normativa vigente de la Comunidad Valenciana según su ámbito y rango.	337

Tabla 77. Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en la Comunidad Valenciana.	338

Tabla 78. Publicaciones oficiales de la Consejería para orientar en la atención educativa del alumnado con altas capacidades.	348

Tabla 79. Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad Valenciana.	349

Tabla 80. Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad Valenciana.	350

Tabla 81. Relación de Comunidades Autónomas y la existencia o no de normativa específica en altas capacidades.	353

Tabla 82. Relación de la terminología empleada en cada Comunidad Autónoma para referirse al alumnado con altas capacidades.	356

Tabla 83. Relación de Comunidades Autónomas que tienen una definición y/o perfil de alumnado con altas capacidades en su normativa.	357

Tabla 84. Porcentaje del alumnado identificado con altas capacidades para las diferentes etapas educativas en cada Comunidad Autónoma.	360

Tabla 85. La detección del alumnado con altas capacidades en la legislación de cada Comunidad Autónoma.	366

Tabla 86. La detección del alumnado con altas capacidades en publicaciones oficiales o en la página web de la Consejería de cada Comunidad Autónoma	367

Tabla 87. Relación de Comunidades Autónomas con un protocolo de identificación de alumnado con altas capacidades.	371

Tabla 88. Relación de Comunidades Autónomas y las pruebas que se establecen en la normativa para la identificación de las altas capacidades.	374
Tabla 89. Relación de Comunidades Autónomas y los responsables de la identificación de las altas capacidades que se establecen en la normativa.....	375
Tabla 90. Relación de Comunidades Autónomas y el momento que estipula la normativa para la evaluación psicopedagógica de las altas capacidades	378
Tabla 91. Relación de Comunidades Autónomas y los elementos que debe contener el informe psicopedagógico según la normativa.	380
Tabla 92. Relación de Comunidades Autónomas y sus principales medidas de respuesta educativa al alumnado con altas capacidades.....	384
Tabla 93. Requisitos para la aplicación de la medida Respuesta personalizada en cada Comunidad Autónoma.....	386
Tabla 94. Requisitos para la aplicación de la medida Diversificación curricular en cada Comunidad Autónoma.	388
Tabla 95. Requisitos para la aplicación de la medida Enriquecimiento en cada Comunidad Autónoma.	390
Tabla 96. Requisitos para la aplicación de la medida Flexibilización en cada Comunidad Autónoma.	392
Tabla 97. Relación de programas específicos sobre altas capacidades que establece la normativa de cada Comunidad Autónoma y su principal objetivo.....	394
Tabla 98. Relación de recursos personales que reciben el alumnado con altas capacidades según la normativa autonómica	399
Tabla 99. Relación de la formación específica en altas capacidades para el profesorado que establecen las normativas de las Comunidades Autónomas.	402
Tabla 100. Relación del papel que las normativas de las Comunidades Autónomas reconocen a las familias del alumnado con altas capacidades.	405
Tabla 101. Relación de los contenidos de las publicaciones oficiales de las Comunidades Autónomas para orientar a profesores y familias.	409
Tabla 102. Relación de Comunidades Autónomas con equipos especializados en altas capacidades según su normativa.....	414
Tabla 103. Número de asociaciones de altas capacidades en cada Comunidad Autónoma	418

Tabla 104. Influencia de las variables en el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades 421

Tabla A. Relación de siglas que aparecen en el estudio. 484

Tabla B. Relación de páginas web de las que se ha extraído la información analizada. 485

Índice de Figuras

Figura 1. Plantilla de la tabla incluida en el apartado Resumen del capítulo Interpretación	70
Figura 2. Indicadores, instrumentos y técnicas para comprobar el cumplimiento de los indicios de altas capacidades en el alumnado de EI, EP y ESO	82
Figura 3. Tipología de perfiles del alumnado con altas capacidades	203
Figura 4. Medidas de respuesta para el alumnado con altas capacidades.....	232
Figura 5. Diagrama de flujo del protocolo de detección de las altas capacidades propuesto por el CREENA.....	298
Figura 6. Proceso de detección e identificación de altas capacidades.	313
Figura 7. Relación de Comunidades Autónomas que presentan normativa específica sobre alumnado con altas capacidades intelectuales.....	354
Figura 8. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la etapa de EB y la existencia o no de normativa específica.....	355
Figura 9. Porcentaje de Comunidades Autónomas que incluyen en su normativa una definición de las altas capacidades, un perfil, ambos o ninguno	358
Figura 10. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la etapa de EB y la existencia o no definición y/o perfil.....	359
Figura 11. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje de alumnos y alumnas identificados con altas capacidades en la etapa de EI.....	361
Figura 12. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje de alumnos y alumnas identificados con altas capacidades en la etapa de EP	362
Figura 13. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje de alumnos y alumnas identificados con altas capacidades en la etapa de ESO.....	363
Figura 14. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en las etapas de EI, EP, ESO y EB	365
Figura 15. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y la existencia o no de un proceso específico y/o protocolo de detección	369

Figura 16. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EI y la existencia o no de un proceso específico y/o protocolo de detección	370
Figura 17. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y la existencia o no de un protocolo de identificación	372
Figura 18. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y la existencia o no de un protocolo de identificación	373
Figura 19. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y el número de responsables de su identificación	376
Figura 20. Porcentaje de aparición en la normativa autonómica de los momentos en los que se debe realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades.....	379
Figura 21. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y el número de elementos que debe contener el informe psicopedagógico.....	382
Figura 22. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y el número de medidas de respuesta que contempla su normativa.....	385
Figura 23. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y el número de requisitos necesarios para aplicar la medida de Respuesta personalizada.....	387
Figura 24. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y el número de requisitos necesarios para aplicar la medida de diversificación curricular.....	389
Figura 25. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y el número de requisitos necesarios para aplicar la medida de enriquecimiento.....	391
Figura 26. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y el número de requisitos necesarios para aplicar la medida de flexibilización.....	393
Figura 27. Relación de Comunidades Autónomas que cuentan con programas específicos para el alumnado con altas capacidades intelectuales.....	397
Figura 28. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y la existencia o no de un programa específico para este alumnado	398

Figura 29. Relación de Comunidades Autónomas que contemplan en su normativa recursos personales para el alumnado con altas capacidades intelectuales.....	400
Figura 30. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y la existencia o no de recursos personales específicos para atender a este alumnado según su normativa.....	401
Figura 31. Relación de Comunidades Autónomas que establecen en su normativa formación para el profesorado específica sobre alumnado con altas capacidades intelectuales.	403
Figura 32. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y la existencia o no de formación del profesorado específica sobre este ámbito según su normativa.	404
Figura 33. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y el tipo de papel prioritario que adquieren las familias según su normativa.	407
Figura 34. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EI y el tipo de papel prioritario que adquieren las familias según su normativa.	408
Figura 35. Relación de Comunidades Autónomas que cuentan con publicaciones oficiales específicas sobre alumnado con altas capacidades intelectuales.	411
Figura 36. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y la existencia o no de publicaciones oficiales.	412
Figura 37. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EI y la existencia o no de publicaciones oficiales.	413
Figura 38. Relación de Comunidades Autónomas que cuentan con equipos especializados en alumnado con altas capacidades intelectuales	415
Figura 39. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y la existencia o no de equipo especializado.	416
Figura 40. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EI y la existencia o no de equipo especializado.	417
Figura 41. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y el número de asociaciones de ese territorio.....	419

Figura 42. Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EI y el número de asociaciones de ese territorio..... 420

Figura A. Plantilla empleada para la recogida de la información en la Fase Descriptiva de la investigación 481

1. Introducción

El estudio que presento en estas páginas es un trabajo de investigación sobre las altas capacidades en España. En concreto, es un análisis de la legislación vigente en las diferentes Comunidades Autónomas, con la finalidad de conocer cuál es la atención que desde las distintas administraciones se propicia a este alumnado.

Al igual que el resto del estudiantado, el de altas capacidades tiene derecho a una educación de calidad inclusiva, aspecto que, en ocasiones, queda en entredicho en función de dónde viva, cuestionándose en qué grado se garantiza este derecho. Mi pretensión, por tanto, es verificarlo, especialmente en este momento de cambio legislativo nacional, en el que se empiezan a desarrollar las directrices de la nueva Ley.

El estudio es el resultado de un interés personal que aparece desde mis primeros pasos en el campo de la Pedagogía. Durante mi formación, siempre he tenido la inquietud intelectual de acercarme al Saber. De alguna forma, me siento atraída por el conocimiento en sí, por el proceso que lleva a ser diestro en alguna materia, y por el valor que añade a la persona.

Cuando realizaba los trabajos y tareas en el Grado intentaba vincular lo que me enseñaban a ese campo. Hasta el punto que realicé mi Trabajo de Fin de Grado sobre “La Educación Superior como objeto de saber y sus implicaciones en la construcción de sujetos en las organizaciones universitarias”.

A partir de la idea de Meirieu (2004) de que un objeto “es ‘objeto de saber’ en la medida en que resiste la omnipotencia del imaginario, se constituye como una realidad exterior al sujeto y permite a éste expresarse ‘sobre ella’” (p. 225), quería resaltar dos aspectos. Por un lado, la disposición que debe presentar el sujeto a la hora de abordar reflexivamente un objeto en concreto. Por otro lado, la configuración relativamente autónoma del mismo objeto, que lo diferencia del resto de objetos y que permite su estudio.

En la investigación presente he seguido la misma base y he tratado de abordar las altas capacidades como un objeto de saber. Desde una actitud activa y persistente, he intentado desarrollar un pensamiento reflexivo en torno a ese objeto de saber. Un pensamiento reflexivo que, como señala Dewey (2007), ha de tener un propósito:

Que trasciende la mera diversión que procura la cadena de agradables invenciones e imágenes mentales. La cadena debe conducir a algún sitio; ha de tender

a una conclusión que se pueda enunciar al margen del discurrir de imágenes (...) Hay una meta que se debe conseguir, y esta meta impone una tarea que controle la secuencia de ideas (pp. 21-22).

A medida que avanzaba en mi carrera profesional, mi interés y motivación iba perfilándose un poco más. Cuando realicé el Máster de Política, Gestión y Dirección de Centros Educativos, el Trabajo Final de Máster versó sobre las “Tecnologías para la producción de subjetividades del profesorado universitario en España en la actualidad. Racionalidades y efectos”. En este punto, focalicé mi atención en la responsabilidad de los profesionales y de los sistemas. Quería conocer hasta qué punto el Saber, como objeto de saber, influye en la práctica docente, o si al revés, son las organizaciones, con sus culturas y sujetos, las que van moldeando el objeto de saber.

Según la definición de Bourdieu (1988) del campo cultural, que hice extensible al campo intelectual:

Un campo de fuerzas al mismo tiempo que un campo de luchas que tienden a transformar o a conservar la relación de fuerzas establecida: cada uno de los agentes empeña la fuerza (el capital) que adquirió, por las luchas anteriores en las estrategias que dependen, en su orientación, de su posición en las relaciones de fuerza, es decir de su capital específico (p. 145).

Pude concluir que la función docente está delimitada y condicionada por esas relaciones de fuerza y de poder, que lo hacen situarse de determinada forma frente al saber, a la construcción de conocimiento, e incluso, al establecimiento de lazos relacionales con el resto de sujetos.

Posteriormente, cuando decidí especializarme en orientación educativa (a través del Máster de Profesorado y con el concurso-oposición), comprobé que había una parte de las necesidades educativas que se pasaba por alto, o al menos, que no se profundizaba como con otras. En un ejercicio de rebeldía y de enfado con lo que me rodeaba, empecé a cuestionar el valor, la importancia, que se daba a aquellas personas que sobresalían, a sus características, a sus necesidades. Yo era la alumna quisquillosa que levantaba la mano en una clase para preguntar: ¿y qué pasa con el alumnado con altas capacidades?, ¿cómo lo detectamos?, ¿qué dice la ley sobre él?, ¿qué podemos hacer para que no se pierda?...

Como no podía ser de otra manera, ese fue el tema de mi Trabajo Final de Máster y el origen de la Tesis. Porque ya entonces elegí centrarme en el tratamiento legislativo.

Me interesa saber cuál es el campo cultural que se establece en torno al objeto de saber de las altas capacidades.

Además, he seguido las pautas que establece el marco de la Educación Comparada. Entre otros motivos, me gustaría conocer cómo se aborda el objeto de saber de las altas capacidades en cada Comunidad Autónoma, como organizaciones diferentes que son.

Sin embargo, toda la normativa autonómica obedece a las directrices que marca la ley nacional. La aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación supone una oportunidad para hacer la revisión de toda la legislación existente. A partir de ese análisis de la etapa legislativa previa, se puede dibujar el panorama desde el que se desarrollarán las próximas normas. En este sentido, la metodología comparada es la óptima para realizar el estudio.

Como se podrá comprobar más adelante, para poder hacer un completo y correcto análisis de la realidad contextual de cada Comunidad Autónoma, he recurrido a la información que aparece en las diversas páginas web oficiales de las distintas Consejerías. En su totalidad han sido la fuente primaria de la que he extraído la legislación, así como otras referencias bibliográficas, de proyectos, planes y programas vinculados a las altas capacidades.

En cuanto al sistema de referenciación bibliográfica y estilo de redacción y presentación, he seguido lo que marca la última versión del Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA, 2021). Siguiendo las indicaciones de la misma, y dada la multitud de tablas y apartados que se incluyen en el tercer nivel de encabezado, he optado por incluir en el índice sólo hasta este tercer estrato. Tanto las tablas como las figuras que aparecen en el texto, se han indexado para facilitar la lectura y hacer más cómodo la consulta de la ubicación exacta de cada una de ellas.

Por lo que respecta a la ortografía y gramática empleada, me he ceñido a lo que establece la Real Academia de la Lengua Española (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010, 2011). También he intentado redactar un escrito libre de sesgos. Para lo que he seguido las indicaciones que aparecen en el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA, 2021).

Por lo que se refiere a la estructura y organización del estudio, he intentado que fuera lo más clara y didáctica posible, facilitando su lectura y comprensión. Los apartados son varios:

- A continuación del *Índice* (de contenidos), aparecen el *Índice de Tablas* y el *Índice de Figuras*.
- Este primer capítulo de *Introducción*, en el que he justificado los motivos personales que me han llevado a la investigación.
- El segundo apartado titulado: *Finalidad y objetivos de la investigación*. Donde he desarrollado ambos aspectos, indicando los presupuestos de partida en forma de preguntas, que van asociados a los objetivos planteados.
- El tercer capítulo: *Marco teórico*. En este bloque he recopilado, de forma resumida, los aspectos fundamentales para comprender el estudio y los elementos que respaldan la investigación.
- El cuarto capítulo: *Metodología*. Este es el más amplio de todos. Dentro de él, hay cinco subapartados:
 - *Elección de la metodología comparada*: argumentación de la elección de esta metodología.
 - *Análisis comparado de las Comunidades Autónomas*: explicación de cómo ha sido el análisis siguiendo las fases de la metodología escogida. También indico cuáles son las variables y las unidades de análisis.
 - *Descripción*: descripción pormenorizada de las variables de cada Comunidad Autónoma.
 - *Yuxtaposición*: a través de las tablas comparativas y las figuras con los gráficos pertinentes, presento la yuxtaposición.
 - *Conclusiones comparativas*: presentación de las conclusiones que se extraen del análisis, y muestra de las tendencias y aspectos más relevantes.
- El quinto capítulo: *Conclusiones*. En este apartado acabo planteando las conclusiones de la investigación, las limitaciones del estudio y las propuestas para estudios posteriores.
- Existe un bloque de contenido más, que engloba las *Referencias* y el *Anexo*. Las *Referencias* están divididas en dos partes diferenciadas: por un lado, el compendio de todas las referencias bibliográficas citadas a lo largo del texto. Por otro lado, la recopilación de toda la normativa consultada y analizada. En este apartado, he decidido indicarla por Comunidades Autónomas. Finalmente, en el *Anexo* he incluido una figura con la plantilla que he utilizado en la recopilación y análisis de la información, una tabla con las siglas que aparecen a lo largo de la

investigación, y una tabla con los enlaces web a las distintas Consejerías, a los sitios web en los que he consultado la legislación y en los que he obtenido las publicaciones oficiales.

Me gustaría destacar que en todo momento he tratado de ser lo más didáctica, clara y precisa posible en la redacción y exposición de la información; por eso, en muchas ocasiones la he completado con resúmenes, tablas, gráficos e imágenes.

2. Finalidad y objetivos de la investigación

En España existe una Ley nacional que rige la atención educativa de todo el alumnado, incluido aquel con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Sin embargo, dada la estructura regional del país, cada Comunidad Autónoma tiene potestad para adaptar e interpretar dicha Ley ajustándola a las características y necesidades propias de su territorio. Esto conlleva a 17 aplicaciones diferentes de un mismo texto legislativo, con las consiguientes consecuencias.

Si bien la diversidad de interpretaciones puede dar lugar a un amplio abanico de posibilidades que enriquezca la atención educativa de la población estudiantil, también puede ser originadora de una serie de desigualdades. Por ejemplo, una persona es valorada psicopedagógicamente con dificultades de aprendizaje en una comunidad autónoma, se le atiende en base a esa valoración y se le da la respuesta y recursos que necesita. Pero, si ahora esa misma persona se ve en la obligación de cambiar de Comunidad Autónoma, es más que probable que la respuesta y los recursos que se le brinden sean distintos. Simplemente porque la estructuración y organización de la atención a la diversidad es diferente, y lo que en una Comunidad se atiende con un programa, en otra puede ser mediante la atención directa por parte de un especialista.

Por tanto, el deseo de investigar y estudiar acerca del tratamiento de las altas capacidades en España se debe al interés por saber cómo se interpreta el marco legal común y general, cómo se lleva a la práctica y cuál es la atención que recibe el alumnado con altas capacidades en cada Comunidad Autónoma. El vasto campo de las altas capacidades hace prever que la atención dependerá de, entre otras cosas, lo que se entienda por alta capacidad, los indicadores (o requisitos) que haya de poseer la persona para ser considerada con altas capacidades y merecedora de una atención educativa específica.

Es interesante conocer qué lugar se da a este alumnado en cada territorio. Es interesante por varios motivos: primero, porque permite definir cómo es esa sociedad, esa cultura. Al reconocer a los más dotados de una forma u otra, se está poniendo en evidencia lo que la sociedad entiende acerca del potencial humano, lo que espera de su población, de la propia organización social. Segundo, porque muestra la capacidad que, como sistema educativo, como profesionales de la educación, se tiene para dar respuesta y atender a las necesidades de un colectivo que difiere del resto de alumnado con NEAE. Tercero, porque evidencia la riqueza cultural del país en su conjunto. Como ocurre con las altas capacidades, no se trata de un estado (un grupo) homogéneo,

donde un único tipo de respuesta sea válido para todos. El contexto es determinante, a la par que necesario, para reconocer y atender a las personas con altas capacidades. Y cuarto, porque, pese a esa riqueza derivada de la diversidad, es preciso ofrecer a este alumnado una respuesta educativa apropiada, ajustada a su realidad, independientemente del lugar en el que crezca y se desarrolle. Es un derecho fundamental del alumnado poder desarrollar al máximo su potencial, y el territorio o la interpretación autonómica de los textos legislativos no tendrían que ser nunca el escollo para su cumplimiento.

Así pues, la finalidad de la investigación es realizar un análisis comparado de todas las Comunidades Autónomas estableciendo parámetros idóneos, que permitan alcanzar los objetivos del estudio. Dichos objetivos son:

1. Describir el tratamiento normativo de las altas capacidades en España.
2. Sistematizar el análisis del tratamiento de las altas capacidades y sus contribuciones al colectivo.

Entendiendo como tratamiento desde el reconocimiento, la detección, la identificación, hasta la respuesta educativa, la participación de la familia, el profesorado, las asociaciones, etc.

Así, los presupuestos de partida que subyacen a estos dos objetivos y que se formulan en forma de pregunta son:

- Objetivo 1. Describir el tratamiento normativo de las altas capacidades en España.
 1. ¿Hay normativa específica sobre altas capacidades?
 2. ¿Cuál es el término empleado para referirse a este alumnado? ¿Se aportan definiciones o perfiles sobre las altas capacidades?
 3. ¿Cuál es el porcentaje de identificados?
 4. ¿Existe un proceso específico y/o protocolo de detección? ¿Hay un protocolo de identificación?
 5. ¿Se establece el tipo de pruebas necesarias para la identificación? ¿Quiénes son los responsables de la identificación?
 6. ¿Cuándo se realiza la evaluación psicopedagógica? ¿Qué elementos forman parte del informe psicopedagógico del alumnado con altas capacidades?
 7. ¿Cuáles son las medidas de respuesta que se contemplan? ¿Cuáles son los requisitos para aplicación de cada medida de respuesta?

8. ¿Se contemplan unidades específicas de escolarización, becas o premios? ¿Hay programas específicos?
 9. ¿Existe provisión de recursos personales? ¿De qué tipo?
 10. ¿Hay una formación del profesorado específica?
 11. ¿Qué papel tienen las familias?
 12. ¿Hay publicaciones oficiales sobre las altas capacidades? ¿Qué tipo de contenido ofrecen?
 13. ¿Hay equipos especializados?
 14. ¿Cuántas asociaciones existen?
- **Objetivo 2. Sistematizar el análisis del tratamiento de las altas capacidades y sus contribuciones al colectivo.**
 1. ¿Hay una correspondencia entre la existencia de normativa específica y un número mayor de identificados?
 2. ¿Hay correlación entre la existencia de un perfil/definición de las altas capacidades y el porcentaje de identificados? ¿Cuál es la tendencia global de identificados?
 3. ¿Hay relación entre la existencia de un protocolo o proceso específico de detección y un mayor número de identificados? ¿Y con el protocolo de identificación?
 4. ¿Hay correspondencia entre el establecimiento de pruebas para la identificación y un incremento del número de identificados? ¿Influye el número de responsables de la identificación en el número de identificados?
 5. ¿Hay correlación entre el número de elementos del informe psicopedagógico con el porcentaje de identificados?
 6. ¿Hay relación entre el número de medidas de respuesta y el número de identificados? ¿Influye el número de requisitos para la aplicación de las medidas de respuesta en el número de identificados?
 7. ¿Hay correspondencia entre la existencia de un programa específico y un mayor número de identificados?
 8. ¿Influye la dotación de recursos personales para atender al alumnado con altas capacidades en un incremento de identificados?
 9. ¿Hay relación entre la existencia de una formación docente específica y un mayor número de identificados?
 10. ¿Cuál es la relación entre el papel que asigna la normativa a la familia y el número de identificados?

11. ¿Hay correlación entre la información de las páginas web de las Consejerías y el número de identificados?
12. ¿Cuál es la relación entre la existencia de equipos especializados y el número de identificados?

3. Marco teórico

En este capítulo se presenta una panorámica general de algunos de los conceptos básicos y centrales del estudio. A partir de ellos, se ha hecho el análisis y posterior interpretación de los datos y de la información consultada. Como se podrá apreciar, hay dos apartados: uno en el que se aborda lo que se entiende por alumnado con altas capacidades, así como las principales corrientes y teorías que dan una explicación. Otro, en el que se intenta plasmar cómo se conciben las altas capacidades en España.

3.1. Alumnado con altas capacidades

De manera casi inevitable, cuando se habla de las altas capacidades, hay que abordar el amplio y complejo tema de la inteligencia. Sin embargo, la inteligencia es uno de esos conceptos o ámbitos que pueden interpretarse de diferentes modos, y que cuesta presentar con una definición exacta. Establecer una definición de la inteligencia supone una ardua tarea que durante años está despertando inquietud e interés a muchos investigadores. Desde Galton, pasando por Piaget, Gardner, Sternberg, Tannenbaum, Subotnik, Olszewski-Kubilius, Renzulli, Pfeiffer, etc., el interés por ella ha ido evolucionando así como su definición desde finales del siglo XIX. Aspecto que queda patente en el resumen que realizan Quílez y Lozano en su artículo (2020).

Inicialmente, el concepto de inteligencia representaba una medida determinante, fija, que no podía modificarse. En la actualidad, se concibe como un aspecto movable, que no implica únicamente un rasgo, sino que varía a lo largo de la vida. De manera que, la inteligencia “está conformada por lo que heredamos, el tipo de contexto donde nos desarrollamos mediante la educación formal e informal y nuestras características más personales, relacionadas con la capacidad de esfuerzo o perseverancia en alcanzar las metas, entre otras cosas” (Artiles, 2022, p. 92).

En consecuencia, según la vertiente multifactorial, la inteligencia es capacidad y habilidad. Capacidad y habilidad para poner en juego las destrezas y aptitudes, los conocimientos y las experiencias, que se poseen, que se han adquirido y que se han desarrollado, para adaptarse al contexto y sus demandas. Tal y como señalan autores como Renzulli y Reis (2016): “los atributos de comportamiento inteligente deben ser considerados contextualmente atendiendo a factores de índole cultural y situacional” (p.

42). Del mismo modo, según Gardner (2011) la inteligencia es “la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (p. 27). Y para Sternberg y O’Hara (2005) es “la habilidad para adaptarse voluntariamente, para moldear o para seleccionar un entorno” (p. 113).

Sin embargo, como se ha señalado, inicialmente la inteligencia era entendida como un constructo unifactorial, o lo que es lo mismo, como una capacidad, única, inmodificable y que venía determinada genéticamente (Casino et al., 2022; Artiles, 2022). Con posterioridad, surgió el concepto de edad mental gracias al trabajo de Alfred Binet; el interés por comprender las necesidades de aprendizaje de aquel alumnado más aventajado; los estudios longitudinales de Lewis Terman de niños con alto cociente intelectual, etc. Lo que provocaría la tendencia a usar pruebas estándar para la evaluación de los menores en todo el mundo (Robson, 2019).

Después aparecieron los enfoques factoriales, como la propuesta de Spearman del factor g, o inteligencia general, y las aptitudes únicas y específicas (que etiquetó con la letra s). Según este enfoque, el factor g mide la función intelectual general, mientras que el componente s es específico para cada individuo en un contexto en concreto (Casino et al., 2022; Pfeiffer, 2017).

Dentro de los enfoques factoriales, Thurstone (1941) identificó siete aptitudes mentales primarias e independientes que determinan la inteligencia. Por su parte, el modelo de la estructura de la inteligencia de Guilford (1967) incluye más de 150 factores mentales. En contraposición, los modelos jerárquicos de la inteligencia diferencian tres niveles en la estructura factorial de la mente: la aptitud general, las aptitudes cognitivas generales y las competencias más específicas. Es el caso de la propuesta de Cattell (1963) que establece dos subfactores de la inteligencia: la inteligencia fluida (velocidad y precisión del razonamiento abstracto, capacidad para afrontar situaciones nuevas) y la inteligencia cristalizada (conocimientos y vocabulario acumulados a lo largo de la vida).

Durante mucho tiempo, las altas capacidades estuvieron vinculadas a la concepción de la inteligencia como un factor cuantificable. Según esta perspectiva tradicional, las altas capacidades eran sinónimo de poseer una alta inteligencia o CI que se medía mediante un test psicométrico (Pfeiffer, 2017).

A mitad de la década de los 80 del pasado siglo, Sternberg (1985) teorizó acerca de la interacción entre los tres aspectos que determinaban la conducta inteligente: el

componencial (habilidades propias del procesamiento de la información), el experiencial (rapidez de procesamiento y automatización de lo aprendido) y el contextual (procesamiento de la información en relación con la vida diaria). De ahí surgió su teoría triárquica sobre la inteligencia humana, que incluía tres tipos de alta capacidad:

- La inteligencia analítica: se mide a través de test psicométricos y comprende el mundo interno del individuo (los componentes de procesamiento de la información presentes en los componentes metacognitivo, de obtención de resultados y de adquisición del conocimiento).
- La inteligencia sintética o creativa: generación de nuevas ideas de alta calidad y adecuadas a la tarea. Es el mundo externo del individuo (la habilidad del individuo para adaptarse y para moldear los entornos existentes o para escoger nuevos entornos).
- La inteligencia práctica: aplicación de los talentos intelectuales en las actividades cotidianas. Es la experiencia del individuo en el mundo (cómo se enfrenta el individuo a la novedad y cómo automatiza el procesamiento de la información) (Casino et al., 2022; Gardner, 2011; Renzulli y Reis, 2016).

Así, Sternberg (1996, 2010) propuso su teoría de la inteligencia exitosa, donde los tres componentes de la inteligencia (creatividad, inteligencia práctica y académica, y sabiduría) trabajan armónicamente. Pero además señaló que las personas con altas capacidades no tienen por qué sobresalir en todos los dominios humanos, sino que suelen ser conocedores de sus fortalezas y debilidades, y potencian las primeras para compensar las segundas (Pfeiffer, 2017).

Por otra parte, Gardner se centró en desarrollar una teoría en la que inteligencia y cognición estuviesen compuestas por muchas y variadas facultades o competencias. Generó así el modelo de inteligencias múltiples (Casino et al., 2022). Según este autor, la inteligencia no es algo unitario, sino una colección de diversas inteligencias. Y como él mismo señala (Gardner, 2011):

La competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos «inteligencias». Todos los individuos normales poseen cada una de estas capacidades en un cierto grado; los individuos difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades (p. 37).

De manera que, según recogen Sternberg y O'Hara (2005):

Las personas pueden ser inteligentes en una amplia variedad de modos. (...) Además, estas inteligencias pueden utilizarse en una variada gama de formas que incluyen pero no se limitan a las formas creativas. Así, el funcionamiento creativo es un aspecto (un subconjunto) de las múltiples inteligencias (p. 128).

Siguiendo con los enfoques factoriales de la inteligencia, Gagné (2015) propuso su Modelo Diferenciador de Dotación y Talento (DMGT, o MDDT en español):

Está conformado por cinco componentes: Dones (*G*), Talentos (*T*), el proceso de desarrollo del talento (*D*), catalizadores intrapersonales (*I*), y catalizadores ambientales (*E*). Los tres primeros constituyen el núcleo del DMGT; sus interacciones resumen la esencia de la concepción del desarrollo del talento del DMGT; a saber, la transformación progresiva de dones en talentos (pp. 18-19).

A partir de su creencia de que las “altas capacidades es algo que reside de manera natural en los niños -fruto de la herencia genética, el entorno prenatal y las condiciones neurobiológicas- y que se transforma en talento como consecuencia del proceso educativo y de catalizadores específicos” (Pfeiffer, 2017, p. 63).

En la misma línea, Subotnik plantea su modelo de desarrollo del talento. Este modelo se fundamenta en que las capacidades de las personas, en concreto las capacidades en ámbitos específicos del talento, importan y son dependientes de la trayectoria de desarrollo que experimentan. De manera que los alumnos más capaces van evolucionando de experiencias amplias y globales en los primeros pasos, hasta dominios más específicos en etapas más avanzadas. Análogamente, las oportunidades que ofrece el entorno son cruciales para el desarrollo del talento, al igual que lo son las variables psicosociales. Por tanto, el desarrollo del talento parte de la transformación del potencial en competencias, éstas en pericia, y cuando la pericia alcanza niveles sobresalientes, en eminencia (Subotnik et al., 2011).

Incorporando características propias de los modelos psicométricos y los del desarrollo del talento, Stanley enunció el Modelo del Talent Search. A grandes rasgos, consiste en la administración de test *out of level*. Es decir, ante la sospecha de estar frente a alumnado brillante, se le aplica test *in level*; si obtiene un rendimiento entre el 3 y 5% superior a lo que le corresponde por edad y curso, se le administra test *out of level* (diseñados para alumnado más mayor). Con ello, se consigue superar el efecto techo de los test *in level*, y además se obtiene información más precisa sobre el potencial y las aptitudes de dicho alumnado. En consecuencia, se puede describir el perfil y características del mismo en base a los resultados obtenidos en las pruebas de niveles

superiores, y así determinar la forma más oportuna para intervenir en cada caso concreto, formulando programas educativos con retos e itinerarios académicos específicos y acordes a la capacidad de cada uno (Tourón y Tourón, 2011).

En 1970, Renzulli presentó su modelo de los tres anillos de la alta capacidad. Una concepción de “las altas capacidades como una interacción entre tres aspectos básicos: estar por encima de la media a nivel de aptitud, alto nivel de creatividad y alto compromiso con el trabajo” (Renzulli y Reis, 2016, p. 45).

Cabe destacar que no es un modelo de identificación del alumnado más capaz, sino que está relacionado con los dos tipos de altas capacidades que él sostiene: las altas capacidades escolares (*schoolhouse giftedness*) y las altas capacidades productivo-creativas (*creative-productive giftedness*) (Renzulli y Reis, 2016). Así, cuando se da la interacción de los tres anillos con el fin de solucionar un determinado problema es cuando es posible iniciar cualquier proceso creativo-productivo (Renzulli y Gaesser, 2015).

Por otro lado, cuando Renzulli habla de una capacidad superior a la media, no implica directamente que se dé una medida mediante pruebas de inteligencia tradicionales, psicométricas. De igual modo, el alto nivel de creatividad tiene que verse reflejado en las distintas áreas de desempeño humano (Pfeiffer, 2017; Renzulli y Gaesser, 2015).

Más adelante, añadió a estos tres aspectos, seis factores más: optimismo, coraje, pasión por un área, sensibilidad hacia cuestiones del ser humano, energía mental y sentido del destino (Pfeiffer, 2017). Posteriormente, completó el modelo con los factores ambientales, lo que denominó como el modelo de pata de gallo (Renzulli y Gaesser, 2015). Por tanto, “las personas capaces de desarrollar comportamientos talentosos son aquellas que poseen o son capaces de desarrollar este conjunto compuesto de rasgos y los aplican en cualquier área potencialmente valiosa de la actuación humana” (Renzulli y Reis, 2016, p. 45).

A raíz de las ideas de muchos de estos modelos, y teniendo en cuenta la realidad en bastantes centros educativos de Estados Unidos, Pfeiffer propuso su modelo tripartito de las altas capacidades. Su pretensión era intentar aunar las aparentes diferencias entre los diversos modelos y realizar un modelo que fuera práctico (Pfeiffer y Shaughnessy, 2020).

El modelo presenta las altas capacidades desde tres lentes (Pfeiffer, 2015):

- La alta inteligencia: “Las puntuaciones en un test de inteligencia se utilizan para identificar a los estudiantes que están funcionando en un determinado nivel intelectual, muy por encima de la media. (...) capacidades cognitivas muy avanzadas en comparación con sus pares” (Pfeiffer, 2017, pp. 71-72).
- El desempeño sobresaliente: “La perspectiva de los *Logros o Rendimiento Sobresaliente* destaca el desempeño académico real en aula como una de las características centrales o definitorias de la alta capacidad académica; lo que yo llamo ‘*estudiantes académicamente dotados*’” (Pfeiffer, 2017, p. 80).
- El potencial para lograr un desempeño sobresaliente: “*Potencial para Sobresalir o para la Excelencia*. A algunos jóvenes no se les han proporcionado suficientes oportunidades, o la estimulación intelectual necesaria para que desarrollen sus dotes intelectuales o académicas, por lo que éstas permanecen latentes e insuficientemente desarrolladas” (Pfeiffer, 2017, p. 84).

Para este autor, el modelo ofrece tres alternativas para encarar la identificación, evaluación y categorización del alumnado con altas capacidades. Además, “cada una de estas tres lentes está alineada con un enfoque distinto tanto de la identificación y evaluación como del diseño de programas de instrucción y modificación del currículo” (Pfeiffer, 2017, p. 42).

Así pues, la tendencia actual sobre la concepción de las altas capacidades comprende que la inteligencia es una condición necesaria pero no exclusiva para las altas capacidades (Casino et al., 2022). Existen diversos factores, relacionados con la personalidad, la motivación, el contexto, etc., que también influyen en las altas capacidades. Por lo que, las altas capacidades son una construcción social. En palabras de Pfeiffer (2017) “La alta capacidad (*giftedness*) es un constructo social y no algo que es real. Ser de alta capacidad no es algo que unos estudiantes son y otros no lo son” (p. 88).

En esta afirmación se destacan dos aspectos. Por un lado, la idea de que las altas capacidades son una construcción social y, por tanto, son dependientes del contexto social en el que se desarrollen. Por otro lado, el hecho de que las altas capacidades no es algo que se sea o se tenga, por lo que no se puede vincular exclusivamente a la obtención de una puntuación específica en un test.

En relación con el primero de los aspectos, cabe mencionar el valor que la sociedad reconoce al alumnado con altas capacidades. En muchas ocasiones, ese valor está influenciado por cantidad de estereotipos o mitos:

Some examples of pervasive attitudes include (a) beliefs that gifted children will make it on their own no matter what educational environment they are placed in, leading to inconsistent funding for gifted education at the state and federal levels (unlike other exceptionalities that also affect achievement, such as learning or physical disabilities); (b) beliefs that gifted programs identify children based on socioeconomic advantage, which lead to charges of elitism leveled at selective programs; (c) school cultures that recognize and revere achievements in athletics, leadership, and the performing arts while ignoring or downplaying the accomplishments of students whose talents are academic in nature; and (d) widespread acceptance of disparaging stereotypes of academically gifted individuals - such as “nerd” or “braniac” - in schools and popular culture (Subotnik et al., 2011, p.8).

De manera que, como se puede intuir, la respuesta educativa que se dé al alumnado con altas capacidades de un territorio, estará condicionada por la concepción que se tenga del mismo. Algo que se vincula con el segundo de los factores: la alta capacidad no es algo real que subyace a la naturaleza. Es decir, no es algo que se puede medir y que al alcanzar un nivel se pueda afirmar que ya se tiene o se es alta capacidad: “Las altas capacidades son un constructo social y además son un potencial que se desarrolla a lo largo de toda la vida, no podemos definir de forma clara e inequívoca quienes ‘son o no’” (Bánfalvi, 2020, p. 293). Porque:

Los alumnos, lo que poseen, es una alta capacidad, un gran potencial, que no se desarrollará si no se pone esfuerzo y trabajo por su parte y si no se toman las medidas educativas adecuadas por parte del centro educativo y de sus familias (Reyero y Tourón, 2003, p. 335).

Al influir distintos aspectos (personalidad, motivación, contexto...), se evidencia la heterogeneidad del colectivo. Una heterogeneidad que es debida tanto a factores ambientales como genéticos (Gómez, 2019). Por ello, como bien señala Berzal (2019):

Desde el punto de vista de la educación inclusiva, es importante tener en cuenta que las personas con altas capacidades forman un grupo muy heterogéneo, con tanta diversidad como la existente entre el resto de la población. No sólo provienen de familias, ambientes culturales, modelos educativos, entornos sociales diversos..., sino que también manifiestan diferencias individuales en lo que respecta a sus logros académicos, desarrollo social, emocional, cognitivo, etc. Asimismo, las diversas culturas valoran de distinta manera las capacidades humanas; tanto la

consideración de la inteligencia como la de los talentos poseen diferente relevancia de unas sociedades a otras (p. 13).

En cualquier caso, las sociedades tienen la obligación de atender a esas necesidades. Primero, porque se trata de hacer efectivo el derecho a la educación:

La igualdad de oportunidades debe ser para todos los estudiantes, incluidos los superdotados, y que la excelencia no es sinónimo de elitismo, sino que es la meta a la que se debe aspirar en una educación que se precie de perseguir su fin último, entonces, no llegaremos a entender la importancia de la identificación y la necesidad de la formación de los alumnos que destacan en uno u otro ámbito o habilidad (Reyero y Tourón, 2003, p. 108).

Segundo, por el valor social del talento:

Nos hemos referido a esta negligencia para con los jóvenes más capaces y talentosos de América como «crisis silenciosa» porque para cuando el daño esté hecho, será demasiado tarde para revertir una dinámica que puede poner en peligro a nuestro país. Al pasar inadvertida, esta tendencia dejará tras de sí una escasez de científicos, ingenieros, inventores, empresarios y creativos en todas las áreas de las artes y las ciencias (Renzulli y Reis, 2016, p. 28).

De manera que, la política educativa tiene que trabajar en pos del desarrollo de todas las personas con altas capacidades. Así, garantizar la equidad en la educación de este alumnado debe ser una de las prioridades y objetivos de las políticas educativas que centren sus esfuerzos para mejorar la captación y retención de estudiantes culturalmente distintos, con los que la sociedad logre motivar, apoyar y aprovechar el potencial y las posibilidades de toda la ciudadanía (Ford et al., 2019). De igual modo, es imprescindible una formación específica que permita la consolidación y refuerzo de propuestas políticas que aseguren y propicien el andamiaje necesario para el reconocimiento y desarrollo de oportunidades para todo el alumnado, y en especial, de aquél con capacidades excepcionales (García e Iglesias, 2020).

Por otra parte, hay estudios que remarcan la ventaja y el efecto positivo que la educación de los más capaces provoca en la economía y desarrollo social. Por ejemplo, García et al. (2019) indican tras su investigación que los alumnos altamente capacitados presentan habilidades y aptitudes que, de manera genérica, les llevan al éxito. De ahí la importancia de la identificación precoz de sus capacidades, para fomentar su trabajo, potenciación y posterior aplicación en el entorno laboral.

La sociedad del conocimiento y la educación que de ella emana, potencia y evidencia la capacidad y el compromiso personal y social que asume su ciudadanía. Por este motivo, es preciso establecer marcos organizativos relacionados con las políticas educativas, pero sin obviar que la ejecución es responsabilidad de los profesionales de las organizaciones educativas (Pérez y Jiménez, 2020).

La crisis silenciosa de la que hablaban Renzulli y Reis es extrapolable a nuestro país, tal y como señalan Casino et al. (2019b): “En nuestras escuelas, entre el 5-10% de los alumnos presentan altas capacidades; sin embargo, sólo el 0,2% está identificado” (p. 16), o García et al. (2021): “en el contexto español se viene identificando aproximadamente un 0,3% de alumnos con altas capacidades intelectuales cada curso académico, cuando el porcentaje estimado se acerca al 3% poblacional” (pp. 240-241). Esto provoca que un número elevado de alumnado no reciba la respuesta a sus necesidades educativas (Pérez y Jiménez, 2020).

En otras palabras, se estaría desatendiendo el principio de igualdad, entendido como dar a cada uno lo que necesita (Reyero y Tourón, 2003). Y en este punto, las políticas educativas tienen mucha responsabilidad:

The starting point must be with policy-makers and practitioners: in effect, enlarging their capacity to imagine what might be achieve, and increasing their sense of accountability for bringing this about. This may also involve tackling taken-for-granted assumptions, most often relating to expectations about certain groups of students, their capabilities and behaviours (Ainscow, 2020, p. 15).

En definitiva, se trata de realizar un cambio de modelo, de enfoque. Que según Renzulli (2008) aúne la adopción de políticas con la adopción de prácticas:

Los políticos y profesionales de la psicología y de la educación necesitan trabajar de manera colaborativa durante todas las fases del proceso de cambio, examinando la capacidad local y la motivación junto con el deseo de cambio. Por lo tanto, ni los políticos ni los profesionales de la psicología o de la educación por sí mismos van a reformar a los colegios, sino que ambos deben ir de la mano hacia la formulación de la misma visión y el desarrollo de procedimientos necesarios para la realización y sostenimiento de esta visión (p. 31).

La Escuela ha de favorecer el desarrollo del talento de todo su alumnado, además de atender y dar respuesta a las necesidades que pueda presentar:

Todos los estudiantes deberían tener la oportunidad de desarrollar sus destrezas de pensamiento superiores, así como de seguir contenidos rigurosos y actividades de investigación de primera mano, más que aquellas de mínimo esfuerzo que hoy se encuentran en los textos escolares (Renzulli, 2008, p. 27).

En consecuencia:

Los colegios son lugares para el desarrollo de la mayor cantidad de experiencias ricas imaginables para los estudiantes jóvenes. La atmósfera es favorable para la aplicación de técnicas vinculadas con los programas especiales y que sirven como base para hacer de todos los colegios laboratorios para el desarrollo del talento. (...)

Es tiempo de ver a los colegios como lugares que van más allá de la adquisición de información o como centros que califican satisfactoriamente en las pruebas de rendimiento – los colegios son lugares para desarrollar los talentos en todos los estudiantes (Renzulli, 2008, p. 40).

Por lo que es imprescindible conocer cómo es el desarrollo del potencial humano para poder ajustar la respuesta educativa que se proporcione al sujeto (Dai, 2018). Pero igualmente importante es saber qué se entiende por alta capacidad y cómo se puede detectar. De tal manera que se establezca una articulación entre concepto, identificación y programas de intervención, que permita adecuar la respuesta educativa a las características particulares del alumnado con altas capacidades (Reyero y Tourón, 2003).

Una de las posibles definiciones de las altas capacidades es la que ofrece Subotnik et al. (2011):

Giftedness is the manifestation of performance or production that is clearly at the upper end of the distribution in a talent domain even relative to that of other high functioning individuals in that domain. Further, giftedness can be viewed as developmental, in that in the beginning stages, potential is the key variable; in later stages, achievement is the measure of giftedness; and in fully developed talents, eminence is the basis on which this label is granted. Psychosocial variables play an essential role in the manifestation of giftedness at every developmental stage. Both cognitive and psychosocial variables are malleable and need to be deliberately cultivated (p. 7).

Tradicionalmente, la detección del alumnado con altas capacidades se ha realizado mediante una nominación o cribado previo por parte de los docentes. En función de ese primer filtro, al sujeto se le realiza la evaluación psicopedagógica individual (Renzulli y Gaesser, 2015). Sin embargo, tal y como demuestra la investigación de Aperribai y Garamendi (2020) el papel del profesorado no siempre es el esperado y éste manifiesta que “los problemas de detección vienen dados por la dificultad (incluso en casos la reticencia) de nominar a este alumnado por sus características (sobre todo a las niñas), y la falta de formación necesaria para la detección” (p.117). Por tanto, la detección e identificación de las altas capacidades no tiene como fin último el encasillamiento o la etiquetación, sino sacar a la luz las características concretas que permitan adecuar la intervención a las necesidades educativas específicas que presenta este alumnado Alarcón y Muñoz, 2019).

Así pues, la función del profesorado en este proceso es clave ya que aplica los principios de los sistemas educativos mediante proyectos y programas que realiza con su intervención. Su rol tendría que incluir ser capaz “de detectar cuáles son sus puntos fuertes y débiles, además de, identificar las barreras educativas- tanto de aprendizaje, de motivación como de participación- que puedan estar presentado dentro del aula ordinaria, identificando, de esta manera, sus necesidades educativas” (Berzal, 2019, p. 22). Por ende, la formación debe permitirles reconocer a este colectivo, implementar metodologías apropiadas a su forma de aprender, y contribuir a su desarrollo incrementando la calidad de la enseñanza (Crisol, 2019).

En cambio, el estudio de Barrera et al. (2021) pone de relieve que tanto los contenidos de los grados como los posgrados de los futuros docentes todavía adolecen de una formación sobre altas capacidades que permita el desarrollo de potencialidades y la aplicación de la Educación Inclusiva. Igualmente, Hernández y Navarro (2021) señalan que esta formación no está regulada en el sistema educativo español, quedando reducida a programas formativos puntuales y no contemplados en los planes de formación previa.

En su investigación, García et al. (2021) concluyen que la formación específica sobre altas capacidades debe darse tanto en la preparación inicial como en la continua, ya que sus resultados evidencian que el profesorado que cuenta con formación en esta materia se siente más preparado para identificar a este alumnado, responder a sus necesidades, reconocer casos de exclusión e incentivar respuestas inclusivas.

Estos mismos autores indican cuáles deberían ser los contenidos esenciales de la formación: la conceptualización de las altas capacidades para evitar confusiones en

la detección; las características psicológicas de este alumnado; las condiciones organizativas que permitan su atención; la coordinación entre los diferentes agentes implicados en su educación; la propuesta y planificación de proyectos pedagógicos y de investigación; los procedimientos básicos de diagnóstico y las nuevas formas de apoyo que tienen a su disposición; y las competencias que tendrían que desarrollar los propios docentes. A lo que se podría añadir la propuesta de Hernández y Navarro (2021) de formación en metodologías activas, participativas, innovadoras, motivadoras, de planificación en el aula y conexión teoría-práctica, de aspectos actitudinales, diseño de currículum abierto, flexible y participativo, así como de habilidades sociales y aspectos emocionales.

Pero su papel no siempre es el esperado ni el más adecuado, ya que hay diversas cuestiones que afectan en su relación con el alumnado con altas capacidades. Unida a la señalada falta de formación está la existencia de mitos o estereotipos (Valadez et al., 2019).

Tal y como afirman Barrera et al. (2021), cuando el profesorado presenta una correcta formación, deja atrás algunos prejuicios y actitudes frente a las altas capacidades y comienza a entenderlas como necesidades educativas. En la misma línea, el estudio de García et al. (2021) demuestra que con esa formación específica, el profesorado tiende a rechazar los estereotipos, apuesta por una educación personalizada, tiene cierta ilusión por atender a este alumnado en sus clases y se siente con capacidad para dar una atención tanto educativa como emocional.

Sin embargo, también existen otros elementos que dificultan la respuesta personalizada al alumnado con altas capacidades. El currículum hegemónico, la evaluación como instrumento de calificación, la evaluación psicopedagógica como clasificación o categorización diagnóstica, etc. impiden la adaptación de la respuesta educativa a la diversidad de intereses, necesidades, capacidades, motivaciones... de las personas con altas capacidades (Ruíz, 2020).

De todo ello se resalta la importancia de la formación docente específica y de tener en cuenta cuál es la percepción que el profesorado tiene de la educación de los más capaces, pues permite detectar barreras y facilitadores a dicha educación (Pérez y Jiménez, 2020).

De igual modo, las familias también han de presentar un rol activo en el proceso de detección. La familia es el sistema de apoyo que más importancia tiene en las primeras fases del desarrollo humano. Junto al profesorado, las familias contribuyen de

forma específica a fomentar el potencial de los menores (Monzó, 2021). Resultan una pieza fundamental, ya que, como demuestran Llinares et al. (2020):

The importance of relying on the families of these students to detect barriers and identify needs and of evaluating well-being and developing programmes of prevention and attention focused on the family to guarantee the equity, inclusion, and emotional accessibility of these students (p. 16).

En consecuencia, la identificación de las altas capacidades resulta dificultosa. Según Reyero y Tourón (2003), esto es así principalmente por dos motivos: por un lado, la identificación depende de que el profesorado observe indicios de altas capacidades y pida la realización de la evaluación correspondiente. Por tanto, está en manos de la capacidad del profesorado de ejecutar el primer screening adecuadamente. De no ser así, el alumnado queda enmascarado y la evaluación no se realizará. Lo mismo ocurre cuando son las familias las que detectan algunos rasgos que llaman su atención, pero prefieren no comunicarlo o no son atendidos cuando lo hacen. Por otro lado, cuando se llega a realizar la evaluación y se pretende determinar los contenidos curriculares que el alumnado ya domina, en muchas ocasiones se limita al rendimiento escolar y el análisis de los trabajos que ha realizado, sin aplicar pruebas objetivas.

Sin embargo, pese a que el estudio de Bergold et al. (2015) evidenció que las altas capacidades (o superdotación como lo definen estos autores) no es un factor de riesgo para el bienestar psicosocial o el desarrollo social de los adolescentes, es decir, que no había grandes diferencias en comparación con el alumnado no diagnosticado con altas capacidades, la no identificación de las mismas supone, además de no cumplir con los derechos del alumnado, aumentar la posibilidad de desarrollar problemas emocionales:

Gifted students are at particular risk of underachievement and social-emotional difficulties due to the many characteristics involved with giftedness. Despite coming from a range of backgrounds and cultures, including socio-economic statuses, abilities and talents, there are certain traits that gifted students have in common. Gifted students are known to be sensitive, perfectionists, and experience social isolation, which are all considered risk factors for poor social-emotional difficulties and underachievement (Blaas, 2014, p. 245).

En contraposición a la investigación de 2015 de Bergold et al., estos mismos autores realizaron otro estudio en 2019 en el que se corrobora la hipótesis de que un alto rendimiento académico expone al alumnado (especialmente al masculino en la

etapa de la adolescencia) a un mayor riesgo de sufrir acoso escolar (Bergold et al., 2019). El informe de González-Cabrera (2018), por su parte, indica que es necesaria una especial atención para los colectivos que presentan necesidades educativas concretas, y por eso insta a las administraciones (no sólo a los docentes y familias) a establecer y aplicar programas de prevención e intervención ante problemas de acoso o ciberacoso. Algo que se ratifica con los resultados que obtuvieron González-Cabrera et al. (2019) en su investigación: prevalencia del 31,6% de cibervictimización en el grupo de alumnado con altas capacidades.

Según Artiles (2022) conviene estar pendientes (tanto en el ámbito familiar, como en el escolar y social) ante algunos factores de riesgo o señales que pueden indicar estar frente a un caso de altas capacidades. Estos factores son: la tendencia al aburrimiento, el perfeccionismo, las dificultades de socialización, o los desajustes emocionales. También enfatiza que los alumnos con altas capacidades pueden presentar disincronías entre los aspectos intelectual, psicológico, motor y afectivo, así como entre la lectura y la escritura. Igualmente, existe una tendencia a la sobreexcitabilidad emocional.

En cualquier caso, el bienestar psicológico del alumnado con altas capacidades depende de tres factores que interactúan de forma sinérgica: las características personales, el tipo de talento o potencial que posee y la respuesta educativa que recibe (Neihart, 1999). Y puede verse condicionado por aspectos como el tipo de alta capacidad que presente, la existencia de doble excepcionalidad, el perfeccionismo insano, la inteligencia emocional que tenga, la disincronía o la sobreexcitabilidad (Casino et al., 2023).

Como es sabido, la Escuela no siempre trabaja (ni ha trabajado) todas las inteligencias del mismo modo, ni se han tenido en igual consideración a la hora de ofrecer oportunidades educativas. Esto provoca que los sujetos que muestren capacidades vinculadas a esas inteligencias más favorecidas, obtengan mejores resultados y mayor reconocimiento, no siendo así en el caso contrario. Sin embargo, este efecto puede verse minimizado si se amplía el campo de atención por parte del sistema educativo.

La doble excepcionalidad consiste en la presencia de alguna discapacidad o trastorno en el alumnado con altas capacidades. Las más estudiadas son la convivencia en la persona de TEA o TDAH junto con las altas capacidades. Este alumnado puede padecer diversas dificultades emocionales y sociales derivadas de esa doble excepcionalidad, como un elevado nivel de frustración o de emociones negativas. En

cambio, cuando desde la Escuela se apuesta por dar una respuesta educativa centrada en sus fortalezas e intereses, su autoconcepto y autoestima, pueden verse mejorados.

El perfeccionismo insano hace referencia al perfeccionismo patológico que daña el bienestar de la persona, cuando la búsqueda de la excelencia se convierte en algo obsesivo que dificulta el día a día del sujeto. En estos casos, el profesorado debe ayudar al alumnado a establecer expectativas realistas, ajustando las metas a las posibilidades del mismo (ni muy optimistas ni de un nivel de exigencia demasiado bajo). De igual modo, puede enfatizar tanto los aspectos cognitivos como las experiencias emocionales de sus estudiantes (Prieto et al., 2021).

El desarrollo de la inteligencia emocional es imprescindible actualmente en las aulas. Para los alumnos con altas capacidades, es esencial establecer un equilibrio entre la satisfacción de sus propios deseos y las percepciones que de ellos tienen los demás. Así, dado el impacto positivo de la competencia social en la autoestima de la persona, el ámbito escolar debería atender y mejorar la inteligencia emocional de su alumnado, fomentando la construcción de una imagen personal positiva, aceptando la diferencia y reconociendo su mayor capacidad.

La disincronía o asincronía es el desarrollo desequilibrado entre diferentes áreas del desarrollo humano. En ocasiones, las personas con altas capacidades presentan este desajuste, lo que les sitúa en una posición de riesgo, pues no hay una correlación entre la mayor capacidad en un ámbito y su desarrollo biológico, por ejemplo. Esto repercute en su bienestar psicológico. Y por lo tanto, nuevamente se hace relevante que el profesorado sea capaz de identificar sus necesidades y ajustar la respuesta educativa que les ofrece.

Finalmente, la sobreexcitabilidad (intelectual, emocional, sensual, imaginativa o psicomotora) se ha alzado durante mucho tiempo como un elemento para la detección de las altas capacidades. En cambio, no siempre se da en estas personas. En ocasiones, puede resultar incapacitante para el sujeto y provocar efectos negativos en su bienestar, u ocultar algún trastorno. En consecuencia, desde la Escuela se tienen que poder identificar estos comportamientos y proporcionar al alumnado estrategias para la autorregulación y dominio de dicha sobreexcitabilidad.

Por todos estos motivos, es importante que los orientadores educativos, que son los encargados de realizar la evaluación psicopedagógica, sean conocedores de las características propias de este colectivo: “As educators and guidance officers may be less likely to identify gifted underachievers due to the lack of benchmark, gifted students

are less likely to receive the support necessary to improve their performance at an early stage” (Blaas, 2014, p. 245). Sólo así, podrán ajustar la respuesta educativa a la idiosincrasia de cada uno:

Simply stated, the role of professional counselors is to apply training that emphasizes typical developmental patterns to individuals who do not develop typically. Neglecting a client’s giftedness when making a diagnosis or in designing appropriate treatment may be harmful to the gifted individual. It is important for counselors to know the diverse characteristics of gifted individuals and the environmental factors that may affect them in order to successfully promote their well-being (Cross y Cross, 2015, p. 169).

Como afirma Sternberg (2019), existen muchos modelos para la identificación de las altas capacidades, pero ninguno se adapta totalmente a la actualidad. Sin embargo, y dado que la identificación no puede quedar reducida a la obtención de un resultado en un único test, porque esto no permite recabar toda la información necesaria para ofrecer la mejor respuesta educativa, Renzulli y Gaesser (2015) propusieron el sistema multicriterial. Un sistema compuesto por seis pasos:

1. Rendimiento académico.
2. Nominación de los profesores.
3. Caminos alternativos.
4. Nominaciones especiales.
5. Nominación y orientación de los padres.
6. Nominación sobre el terreno (pp. 115-123).

Con este sistema:

Los responsables del proceso podrán reunir un *talent pool* compuesto de alumnos de muy diferente perfil: aquellos que fueron detectados mediante pruebas aptitudinales y los que fueron nominados mediante cuestionarios cumplimentados por los profesores, los padres, los iguales o los propios alumnos (Renzulli y Gaesser, 2015).

Además, implementar este sistema permite el óptimo desarrollo de los potenciales diversos del alumnado. Pero también que alumnado que normalmente está infrarrepresentado pueda participar y favorecer de este modo la equidad (Renzulli y Gaesser, 2015).

Realizada la identificación, la evaluación psicopedagógica es el siguiente paso. Saber en qué consiste la evaluación psicopedagógica refleja el enfoque que se da a la evaluación y evidencia la evolución que ha sufrido el propio concepto: desde una visión centrada en el déficit, hasta la evaluación que trata de identificar las barreras y buscar apoyos y estrategias que garanticen el aprendizaje y la participación (Manzano et al., 2021). Se trata de una fase imprescindible para la posterior intervención: “Es importante reconocer la necesidad de una evaluación adecuada que permita conocer con gran detalle qué conoce y qué no conoce el alumno, para adecuar la enseñanza a su capacidad” (Reyero y Tourón, 2003, p. 235).

En este sentido, Pfeiffer (2017) establece una serie de principios clave para realizar una adecuada evaluación de las altas capacidades:

- Definir la alta capacidad.
- Tener en cuenta cuáles son los programas que el entorno ofrece para los alumnos con altas capacidades.
- Asumir que el factor psicométrico es una de las múltiples variables en la evaluación.
- Fijar que la evaluación la debe realizar personal altamente formado y cualificado.
- Considerar múltiples medidas para la evaluación de los constructos psicológicos.
- Enfatizar que la evaluación de las altas capacidades ha de ser un proceso recurrente (pp. 212-215).

Una vez que la evaluación se ha realizado, se está en condiciones de poder ofrecer una respuesta educativa acorde a las necesidades y características propias del sujeto en cuestión. Una respuesta que debe ser diferente y diferenciada. Que proporcione “provisiones educativas que respondan a su diversidad, en el uso y manejo de conocimientos, recursos, habilidades, ritmo de aprendizaje, intereses y motivaciones” (Rodríguez-Naveiras et al., 2019, p. 150).

La respuesta educativa ha de ofrecer oportunidades a la persona dentro del marco de sus potencialidades e intereses (Quílez y Lozano, 2020) y ajustarse a sus propias necesidades de aprendizaje con programas diseñados individualmente (Wu, 2013).

Como señala Artiles (2022), de manera genérica, se pueden identificar respuestas individuales dentro del aula (como las adaptaciones curriculares de enriquecimiento), las respuestas colectivas dentro y fuera del aula, y las que recibe fuera

del centro. Así, algunas de las opciones que se plantean como respuesta a las necesidades del alumnado con altas capacidades son:

El agrupamiento por capacidades, las actividades de enriquecimiento, los salones de recursos para retiro de la clase regular, la diferenciación en el aula, los proyectos independientes y el aprendizaje cooperativo. Asimismo, las escuelas ofrecen proyectos sobre temas especiales, excursiones, ajedrez y competencias para mejorar oportunidades de aprendizaje para los estudiantes (Colangelo et al., 2004b).

De todas ellas, se destacan:

La diferenciación curricular:

Es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículo para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículo y/o en los mismos elementos que lo constituyen. (...) permiten tener en cuenta aspectos intelectuales, creativos y de ajuste personal y social, que configuran el perfil de habilidades del sujeto (Rodríguez-Naveiras et al., 2019, p. 150).

Sin embargo, aunque esta medida contribuye al desarrollo de la autonomía, es complicado implementarla en las aulas actuales porque va emparejada con un nivel de diferenciación que las aulas ordinarias todavía no pueden ofrecer (Ireland et al., 2020).

El enriquecimiento:

Enrichment is a term used to describe a set of programming options that extend and supplement the regular curriculum and often include topics that are not typically covered in the curriculum.

The goal of enrichment classes is to allow students to engage with a subject in more depth than they would in a traditional classroom (Subotnik et al., 201, p. 23).

Se trata de una medida que engloba:

Todas aquellas estrategias que permiten ampliar las experiencias de aprendizaje de los alumnos, ofreciéndoles contenidos, materiales y recursos que generalmente no se encuentran en el currículo. El enriquecimiento suele estar relacionado con los términos “amplitud” y “profundidad”, y generalmente se le distingue de las opciones acelerativas en las que no se produce un movimiento más rápido a lo largo del currículo (Reyero y Tourón, 2003, p. 127).

Algunos estudios, como el de Kim (2016) demuestran que los programas de enriquecimiento son los que más influyen en el desarrollo socioemocional del alumnado con altas capacidades. Esto es así porque al ofrecerles acceso a cursos enriquecidos, pueden fijar sus objetivos para el futuro y comprometerse a alcanzarlos, aunque los contenidos seas exigentes, ya que están dentro de sus áreas de interés y lo hacen en compañía de otros estudiantes como ellos.

La flexibilización:

Es una intervención educativa que hace avanzar a los estudiantes a través de un programa educativo, a un ritmo más acelerado que el usual o a una edad menor a la típica.

La aceleración incluye aceleración de una sola materia o de grados completos, ingreso anticipado a la escuela y cursos del programa de Colocación avanzada (AP).

La aceleración significa equiparar el nivel, la complejidad y el ritmo del plan de estudios con la preparación y la motivación del estudiante (Colangelo et al., 2004a, p. 5).

Existen otras medidas, por ejemplo:

Los clúster de enriquecimiento:

Grupos de alumnos de cursos diferentes que comparten intereses comunes y que se reúnen durante periodos de tiempo especialmente designados durante el horario lectivo para trabajar con un adulto que comparte sus intereses y que tiene un grado de conocimiento y experiencia avanzados en dicha área de conocimiento (Renzulli y Reis, 2016, p. 52).

La compactación del currículo:

Los profesores realizan una evaluación inicial o pre-test (utilizando instrumentos o pruebas apropiadas, tales como test de aptitudes o competencias) y eximen a los alumnos objeto de compactación de la necesidad de completar las actividades y hojas de trabajo de aquellas unidades didácticas cuyos contenidos ya han demostrado que dominan (Renzulli y Reis, 2016, p. 58).

El portfolio total del talento:

Creación de experiencias de aprendizaje que fomenten el desarrollo de fuertes intereses. (...) El tema del portfolio total del aprendizaje puede resumirse de forma sintética y precisa en forma de dos preguntas: 1) ¿cuáles son las mejores cosas

que sabemos y podemos registrar sobre un estudiante? 2) ¿cuáles son las mejores cosas que podemos hacer para aprovechar dicha información? (Renzulli y Reis, 2016, pp. 96, 104).

Los programas individualizados:

Este tipo de programas intentan proporcionar instrucción que, explícita e individualmente, se acomode al nivel de rendimiento, habilidad e intereses del alumno superdotado. (...) mentores, cursos en el extranjero, cursos de verano, seminarios, etc. Todas implican, de alguna manera, aceleración, enriquecimiento e individualización, en grados diversos (Reyero y Tourón, 2003, p. 103-104).

En definitiva, se trata de ajustar la respuesta educativa a las peculiaridades del sujeto: "This includes the cognitive abilities useful for selection and setting expectations, ability level and pattern configuration for ascertaining strengths (and relative weaknesses), and individual differences in nonintellectual personal attributes" (Lubinski, 2004, p. 35).

Pero, como concluye la investigación de Monzó (2021), pese a que el marco normativo y teórico evidencia que el alumnado con altas capacidades requiere de una atención específica diferente a la ordinaria, muy a menudo la respuesta se limita a medidas puntuales y poco planificadas. La autora identifica el problema en la manera de abordar la respuesta educativa y no tanto en el desconocimiento de las características de este colectivo. Incide en que es la deficiente formación inicial del profesorado en alta capacidad la que provoca la perpetuación de la idea de que este alumnado no necesita ayuda. Al igual que la escasa formación de los profesionales de la orientación educativa que serán los que lleven a cabo la evaluación psicopedagógica necesaria para asignar una atención específica vinculada a las altas capacidades.

Por lo tanto, y como se ha referenciado previamente, la formación de los docentes en el campo de las altas capacidades es imprescindible para la detección, identificación y posterior intervención con el alumnado. Y lo mismo ocurre con la especialización o formación específica que tendrían que adquirir los orientadores educativos. Para que los profesores den una mejor respuesta a las altas capacidades necesitan formación, conocer medidas, tener acceso a programas de educación para altas capacidades, etc.: "It provides evidence that teachers need much stronger educational support regarding gifted education. (...) These data point to the fact that teachers need to be better informed, in order to make the changes that are necessary" (Ireland et al., 2020, p. 53). De igual modo, se precisa un diseño y programación específica de la respuesta educativa para que otros aspectos (como la identificación y

concepto de las altas capacidades) no acaben por resultar carentes de sentido (Wu, 2013).

3.2. La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades en el sistema educativo español

En cualquier ámbito, la diversidad se entiende como una de las fuentes de riqueza más importante y extraordinaria, considerándose que la variedad es positiva y enriquecedora para el ser humano. En consecuencia, parece lógico pensar que sucede lo mismo en el ámbito educativo, pues la heterogeneidad enriquece a todos y “constituye un valor al alza en el desarrollo de procesos educativos inclusivos y de calidad” (García y Rocha, 2023, p. 3).

Sin embargo, aunque ha crecido el interés por lograr una educación más inclusiva, en muchas ocasiones se encuentra con la dificultad de saber hacerlo tanto a nivel político como práctico (Ainscow, 2020). A pesar de ello, sacar a la luz el potencial humano se tiene que situar como un imperativo educativo que tenga en cuenta el entorno de la persona (García y Almeida, 2019). El objetivo es alcanzar una educación que permita desarrollar al máximo la personalidad, los talentos, las habilidades mentales o físicas y las capacidades de la persona con independencia de las características personales o contextuales que rodeen al sujeto, una estrategia primordial para los Estados fijada en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990), celebrada en Jomtien. Porque la educación es un derecho básico, transversal, inalienable, debe ser gratuito, obligatorio, exigible por parte de la persona, asequible, accesible, aceptable, adaptable, libre, no discriminatorio, integral y permanente.

La Educación Inclusiva, que se vincula con el acceso, la participación y los logros del alumnado, tiene como propósito lograr que el profesorado se sienta cómodo ante la diversidad, que no la vea como un problema, sino como una oportunidad para el crecimiento y la mejora, una forma de maximizar los efectos positivos de la enseñanza y el aprendizaje (Crisol, 2019).

De manera que educar desde un enfoque inclusivo supone identificar las barreras para poder superarlas y conocer las fortalezas para fomentarlas. Barreras y fortalezas de todos los agentes involucrados y del propio contexto. Como señala Ainscow (2020) “a definition of inclusive education that involves a process that is concerned with the

identification and removal of barriers to the presence, participation and achievement of all students” (p. 9). Igualmente, “the promotion of inclusion and equity in education is less about the introduction of particular techniques or new organizational arrangements, and much more about processes of social learning within particular contexts” (Ainscow, 2020, p. 14).

En cambio, en relación con el alumnado con altas capacidades, todavía hay mucha distancia entre la realidad y lo que debería ser: “Nuestras escuelas aún están lejos de asumir su responsabilidad y obligación de transformarse en modelos inclusivos (adaptación del método, contenidos y recursos al perfil y necesidades de aprendizaje del alumno) y de personalización de la enseñanza” (Bánfalvi, 2020, p. 278). Pero, como recogen García y Almeida (2019) en su estudio, desde la escuela se debe trabajar en la inclusión y el éxito académico de los alumnos con altas capacidades, ya que se puede mejorar la inclusión y adaptación de los mismos en horario escolar, sobre todo utilizando las nuevas tecnologías.

Por su parte, Jiménez y García (2013) afirman en su estudio que:

Tras más de dos décadas de atención a la diversidad se constata que la atención de estos alumnos es un tema de difícil abordaje y que las políticas educativas no le han prestado una atención sostenida, entre otras razones porque perduran prejuicios y estereotipos hacia la capacidad elevada (p. 10).

Según Reyero y Tourón (2003) los motivos pueden ser varios:

La oposición de la igualdad frente a la excelencia, más que la promoción de ambas. (...) El antiintelectualismo. (...) La gradación obligada en el currículo. (...) Equiparar los test de aptitud y rendimiento con elitismo, y evitar su uso. (...) La insistencia de los educadores por enseñar a todos los estudiantes desde el mismo currículo y al mismo nivel (pp. 108-109).

En palabras de Alarcón y Muñoz (2019) las razones pueden estar estrechamente ligadas a aspectos como la escasez de recursos (humanos y materiales), el mito de que el alumnado con altas capacidades no precisa de ayuda específica siempre y cuando no presente dificultades, la consideración de trabajo extra para el equipo educativo tener que atender y dar respuesta a sus necesidades, la escasa o deficiente formación docente, etc. Por su parte, Hernández y Navarro (2021) amplían esta argumentación aludiendo a factores como la carencia de actuaciones satisfactorias, insuficiente tiempo y recursos estructurales dedicados a este alumnado, o estrategias de abordaje débiles en un sistema educativo excesivamente lineal, poco flexible y demasiado rígido. Por

tanto, “uno de los retos más importantes del sistema educativo actual es, precisamente, proporcionar una respuesta adecuada a la diversidad y desde planteamientos inclusivos, para garantizar los principios de calidad y equidad” (Casino et al., 2019b, p. 14). Y para conseguirlo, tanto la Escuela como el Estado han de asegurar que el alumnado recibe una enseñanza adecuada estimulante y que lo hace en un clima educativo de apoyo a lo largo de su escolaridad (Moon, 2009).

López et al. (2000) ya indicaban, hace más de dos décadas, que la respuesta educativa que recibe el alumnado con estas características no puede limitarse a una acción unilateral por parte de la Escuela, sino que la entendían como una obligación social cuyos responsables eran básicamente tres, a parte de la propia Escuela: el Estado, la Familia y la Sociedad. Cada uno de ellos ejerce su función mediante distintas intervenciones:

- El Estado mediante una correcta legislación sobre las altas capacidades, el establecimiento de la normativa y ordenamiento, la aseguración de la orientación escolar, y la preparación de profesorado especializado.
- La Familia a través de la concienciación del problema, la información y asesoramiento, la actuación adecuada sobre los hijos que presenten altas capacidades, y el diálogo y colaboración con la Escuela.
- La Sociedad acogiendo de forma positiva al colectivo con altas capacidades, la creación de instituciones públicas y privadas que los atiendan, colaborando de manera práctica, y realizando un aprovechamiento social y profesional de todos los talentos específicos.

Es decir, que la responsabilidad es compartida y supone el trabajo conjunto de distintos agentes sociales: “Advancement in the area of gifted education is always dependent on input from policy makers, practitioners, scientists, teachers and, of course, parents. Progress can only be made if there is a mutual understanding and co-operation among these groups” (Mönks y Pflüger, 2005, p. 157).

La Educación Inclusiva recoge los principios esenciales para potenciar el máximo desarrollo de las capacidades de todo el alumnado y, concretamente, la de aquel con altas capacidades. Tratar de alcanzar esta meta debe ser el propósito de cualquier sistema educativo y tiene que ayudar a definir los mecanismos y estrategias más idóneos para lograrlo. Analizar y revisar las disposiciones legislativas que definen la actuación con este colectivo permitirá conocer el panorama actual de las altas

capacidades y si se está caminando hacia la Educación Inclusiva, o si, por el contrario, todavía quedan remanentes de tendencias educativas más diferenciadoras.

A continuación, se pasa a describir someramente cuál es la trayectoria de las altas capacidades en la legislación española. Este breve recorrido histórico comienza con la Ley General de Educación, al considerarla la primera ley educativa del período democrático. Aunque la Democracia tardara unos años más en llegar a España, es la ley que se mantuvo mientras daba sus primeros pasos.

En la Ley General de Educación (LGE) de 1970 se definía a este colectivo como escolares o alumnos superdotados. Por su parte, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 no los menciona explícitamente, pero sí de forma indirecta cuando introduce la denominación de atención a la diversidad, y añade sobredotación intelectual en sus desarrollos posteriores. Como señala Berzal (2019) “a través del Real Decreto de 28 de abril de 1995, fue la primera en reconocer al alumnado sobredotado dentro del grupo de alumnos/as con necesidades educativas especiales” (p. 9).

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, pese a que no se llegó a aplicar, los denominaba alumnos superdotados intelectualmente. La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, realiza el mayor cambio en relación a la terminología, y apuesta por el concepto de alumnos con altas capacidades intelectuales. Se incluyen en el grupo de alumnos con NEAE (Berzal, 2019, p. 9). Dicho concepto se mantiene en el texto consolidado de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. Esta ley, tal y como indica Berzal (2019) “reconoce las especiales características y necesidades del alumnado con altas capacidades” (p. 13).

Las respuestas educativas que se establecen en las distintas leyes también varían. En la de 1970 se basaban en programas de trabajo en centros ordinarios, con una metodología individualizada que permitiese aprovechar al máximo sus posibilidades intelectuales. En la LOGSE, se contemplaba cuáles serían las respuestas más adecuadas, así como las ayudas y recursos para llevarlos a cabo (Berzal, 2019). La medida que se indicaba para este alumnado se encontraba dentro de las respuestas educativas a las necesidades en general, junto con ayudas complementarias a lo largo de su escolaridad (Rodríguez et al., 2010).

En la LOCE se les confiere una atención específica que determinase la respuesta educativa mediante la identificación y la evaluación temprana de sus necesidades (Rodríguez et al., 2010). Según Berzal (2019) estableció que “el alumnado con

superdotación intelectual necesita de una atención concreta a través de las Administraciones Educativas y reguló las condiciones necesarias para estos/as alumnos/as” (p. 9).

La LOE y la LOMCE apostaron también por una atención primaria y establecían medidas a través de los planes de actuación. La LOE, en palabras de Berzal (2019) “propone una educación equitativa y justa. Una escuela para todos y todas, incluido el alumnado con altas capacidades Intelectuales, con profesionales formados, organizaciones flexibles y recursos suficientes para dar cabida a toda la diversidad” (p. 14). Ambas abogaban por medidas que permitieran identificar a este alumnado, valorar sus necesidades y adoptar los planes y programas más adecuados, incluyendo estrategias metodológicas que diesen respuesta a esas necesidades, enfatizando la sensación de pertenencia y de ser apoyado y reconocido por sus iguales (Medioroz et al., 2019).

Según Rodríguez et al. (2010) son las administraciones educativas las que, en primer lugar, realizan la identificación temprana y adoptan los planes de actuación más adecuados en función de las necesidades detectadas. Posteriormente, el gobierno consulta a las comunidades autónomas y se encarga de establecer las normas para la flexibilización, con independencia de la edad.

Del análisis legislativo de las grandes leyes educativas nacionales se extrae que, como indican Jiménez y García (2013), “en los años noventa y comienzos del siglo actual, la alta capacidad fue objeto de cierta regulación desde la Administración Central que, posteriormente, se generalizó a la mayoría de las Comunidades Autónomas” (p. 21).

En la Tabla 1 se ofrece un resumen de esta evolución. En la columna de la izquierda, aparecen las tres variables principales: concepto, colectivo al que pertenecen, y medidas de respuesta prioritarias. En las columnas de la derecha, se incluyen cada una de las leyes nacionales descritas. Es la modificación de la tabla que presentan Rodríguez et al. (2010) en su estudio.

Tabla 1

Evolución del concepto y las medidas de respuesta aplicadas al alumnado con altas capacidades en las leyes educativas nacionales españolas.

	LGE	LOGSE	LOCE	LOE	LOMCE
Concepto	Alumnos superdotados	Sobredotación intelectual	Alumnos con superdotación intelectual	Alumnos con altas capacidades	Alumnos con altas capacidades
Colectivo en el que se encuadran		Alumnos con necesidades educativas especiales	Alumnos con necesidades educativas específicas	Alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo	Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo
Medidas de respuesta	Programas de trabajo en centros ordinarios Metodología individualizada	Respuesta educativa a las necesidades Recursos materiales y personales Ayudas complementarias a lo largo de su escolaridad	Atención específica Respuesta educativa a través de identificación y evaluación temprana de sus necesidades	Atención temprana Planes de actuación	Atención temprana Planes de actuación

Nota. Elaboración a partir de la Tabla presentada por Rodríguez et al. (2010, p. 148) a la que se ha añadido la columna referente a la LGE y a la LOMCE.

Según afirman Pérez y Jiménez (2020), la evolución normativa no ha traído consigo un compendio de iniciativas que impulsen la intervención con el alumnado con altas capacidades. También resaltan que la ausencia de una definición compartida por todas las administraciones y relativamente unívoca de las altas capacidades en la legislación, provoca desajustes entre la identificación y posterior actuación con el alumnado.

Como se ha indicado previamente, el ejercicio de la Educación Inclusiva con el alumnado con altas capacidades precisa de identificación y eliminación de barreras. Entre las principales se encuentran: priorización de unas formas de aprendizaje frente a otras, agrupaciones rígidas y con imposibilidad de interacción entre compañeros de la misma edad mental, diseño de actividades pensadas en función de las capacidades e intereses del grupo en general, la pervivencia de estereotipos como que el alumnado con altas capacidades debe ser excelente en todas las áreas, etc. (Monzó, 2021).

Consecuentemente, tratar de hacer efectivo el principio de la inclusión, implica efectuar cambios en contenidos, enfoques, estrategias... y la visión de que es responsabilidad del sistema educativo, y de todos los agentes que en él intervienen, educar a todos, abordando y respondiendo a la diversidad de necesidades de todos ellos (Crisol, 2019). O, según la teoría de las Inteligencias Múltiples, ser capaces de individualizar la educación, proporcionar representaciones diversas y utilizar formas diferentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gardner, 2009), enseñar contenidos aprovechando todas las inteligencias (Willingham, 2004).

De igual modo, además de atender la organización del entorno particular del alumnado y de asegurar la variedad de oportunidades y apoyo que ha de ofrecer el sistema educativo, el propio sujeto adquiere una responsabilidad y debe cristalizar de forma ética su potencial, aportando logros para el progreso de la sociedad en la que se desarrolla (Sastre, 2020).

Por este motivo, en relación con la legislación sobre altas capacidades, Comes et al. (2009) enumera algunos de los elementos que debería contener cualquier normativa al respecto:

- Precisar y definir los conceptos relacionados con altas capacidades intelectuales.
- Iniciar y regular la detección.
- Iniciar y regular la evaluación.
- Concretar algunos aspectos de la evaluación psicopedagógica.
- Concretar forma y contenido del informe.
- Actualización y formación de los profesionales.
- Concretar criterios generales de atención.
- Concretar medidas curriculares extraordinarias.
- Concretar medidas excepcionales.
- Determinar criterios generales, contenido, condiciones de flexibilización.
- Concretar/determinar procedimiento y plazos para solicitar la flexibilización.
- Documentación. Registro académico de las medidas excepcionales (pp. 25-26).

En cualquier caso, “es fundamental que la legislación contemple la normativa educativa precisa para determinar las medidas, procedimientos, acciones, ayudas y apoyos que se pueden llevar a cabo, para acometer tal fin” (Berzal, 2019, p. 9).

En relación con ello, algunos estudios destacan que la conceptualización en el territorio nacional, actualmente se realiza desde dos vertientes:

a) A partir de una puntuación de corte derivada de la aplicación de un test psicométrico de inteligencia general; b) partiendo de una concepción multidimensional de la inteligencia en relación con otras variables personales y ambientales que dan lugar a la manifestación de distintos perfiles intelectuales (...), o bien en términos de alto potencial para el aprendizaje y el ejercicio en cualquier área) (Hernández y Gutiérrez, 2014, pp. 262-263).

Estos autores reivindican la necesidad de una unificación de la definición de las altas capacidades para asegurar una producción científica y un tratamiento de aquellas con un criterio que aúne resultados y permita la puesta en común entre organismos y sistemas distintos. Ya que “la falta de consenso en la elección del término va asociada a una falta de unanimidad en cuanto a la definición del término y a la variedad de marcos teóricos explicativos de la capacidad que existen en la actualidad” (Algaba y Fernández, 2021, pp. 71-72). Además:

La ausencia de una definición oficial del término ‘altas capacidades’ en la legislación educativa actual de nuestro país dificulta la interpretación de los resultados, la transferencia de las conclusiones científicas a la práctica real educativa y la comparación de los resultados obtenidos en nuestro país con los obtenidos en otras investigaciones internacionales (Hernández y Gutiérrez, 2014, p. 263).

La importancia de la terminología empleada, o del concepto que se tenga de las altas capacidades, radica en que está relacionado con la identificación, y con ella, la intervención (Reyero y Tourón, 2003).

En el marco de la LOMCE, se mantiene la responsabilidad de las administraciones educativas para la adopción de las medidas convenientes para atender a este alumnado y favorecer el desarrollo máximo de sus capacidades. Sin embargo, a diferencia de la LOE, la LOMCE hace especial hincapié en su preámbulo al talento y a la necesidad de potenciarlo en todo el alumnado. Entendido el talento como “una competencia especial para determinadas áreas de la actividad humana” (Tourón, 2020, p. 23), se debe desarrollar desde el sistema educativo.

Según Gagné (2015), el desarrollo del talento comienza cuando la persona “accede, a través de un proceso de identificación o selección, a un programa sistemático de actividades (DAA). Estas actividades incluyen un contenido específico (DAC), el currículo, que se ofrece dentro de un ambiente de aprendizaje específico” (p. 21). Pero

además, el desarrollo del talento está influido por los catalizadores (Tourón, 2020). Los hay de dos tipos: “respectivamente etiquetados intrapersonal y ambiental, que afectan al proceso de desarrollo del talento, ya sea de forma positiva o negativa” (Gagné, 2015, p. 22).

Se trata de apoyar el desarrollo de los potenciales del alumnado, de todos (Freeman, 2006), no sólo aquel con altas capacidades: “It can be better achieved if gifted education is embedded across the school, rather than only within the confines of the class-room” (Ireland et al., 2020, p. 53).

Junto con la responsabilidad del sistema educativo, el desarrollo del talento también tiene que ser una prioridad para el propio sujeto. Al fomentarlo desde un enfoque personal, se aumenta el bienestar emocional del sujeto, tal y como concluye la investigación de Subotnik et al. (2011): “We assert, in fact, that aspiring to fulfillment of one’s talents and abilities in the form of transcendent creative contributions will lead to high levels of personal satisfaction and selfactualization as well as unimaginable benefits to society” (p. 40).

En relación con la promoción del talento y la función básica del sistema educativo, se resalta la importancia del contexto para la atención y desarrollo de las altas capacidades. Así, en base a las características del entorno en el que crezca la persona con altas capacidades, tendrá mayores o menores posibilidades de desarrollar su potencial (Monzó, 2021). Tanto el ámbito familiar como el escolar y social modulan la expresión del potencial y talento en la emergencia de intereses, motivación y desarrollo de habilidades de conocimiento y valores (Sastre, 2020). Así, la sociedad debe esforzarse por promover las oportunidades que permitan el desarrollo del talento, y a su vez, las personas deben responsabilizarse de su propio crecimiento (Subotnik et al., 2011).

Finalmente, se puede afirmar que no basta con que cambien las leyes o haya evidencias de los resultados positivos de unas u otras medidas. Como indica Renzulli (2008) “Los nuevos modelos deberán focalizar su atención en tres grandes dimensiones de la escolaridad: la acción de aprender, el uso del tiempo y el proceso de cambio en sí mismo” (p. 34). Es necesario que haya voluntad de cambiar, de dar la atención que merece el alumnado. Hay que ejercer la responsabilidad profesional: “To that end, the discussion of paradigms and paradigm shifts will still be meaningful in the years to come, potentially leading to a new era of gifted and talented education” (Dai, 2018, p. 12).

En consecuencia, la estructura organizativa de la educación del alumnado con altas capacidades debe estar constituida por los siguientes elementos: agrupamiento del alumnado, organización del profesorado, de los espacios y de los tiempos. Con ello, se incide en la forma en que se intervendrá y pondrá en práctica las propuestas que se han planteado con este alumnado (Pérez y Jiménez, 2020). Sin olvidar, como señalan Hernández y Navarro (2021) en su investigación, que las personas con altas capacidades necesitan ayudas y apoyos en el aula ordinaria. De esta manera, se evita la diferenciación y se propicia la pertenencia al aula (dentro de un marco inclusivo). Por tanto, es preciso que se dote de más profesionales para optimizar la situación del alumnado que requiere apoyo en el aula.

En cualquier caso:

Es fundamental que las autoridades educativas legislen sobre el tema para lograr y asegurar que el alumnado con altas capacidades intelectuales reciba la adecuada atención y las ayudas educativas oportunas y logre el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades desde un contexto escolar normalizado. (...) Y no sólo es necesario que se reconozca tal diferencia sino que se obre en consecuencia, dictándose desde las autoridades académicas del Estado y de las distintas Comunidades toda la normativa necesaria para que la educación de dicho alumnado sea cada vez de mayor calidad y se asegure una inserción escolar exitosa (Comes et al., 2009, p. 10).

4. Metodología

Este apartado es el más extenso de todo el trabajo. En un primer punto, se explica el motivo de la elección de la metodología comparada y se presentan las fases de la misma. A continuación, se explicitan las variables seleccionadas, las unidades comparativas y las fuentes (primarias y secundarias). Después, se pasa a describir las variables para cada una de las Comunidades Autónomas. Este es el grueso del capítulo y de la investigación. Luego se ofrece la yuxtaposición de la información obtenida, y se muestra en forma de tablas, gráficos e imágenes, para poder realizar la comparación. Finalmente, se recogen las conclusiones comparativas que se extraen de dicha yuxtaposición y comparación.

4.1. Elección de la metodología comparada

La presente investigación parte de la definición que dan Caballero et al. (2016) de Educación Comparada, entendida como “una ciencia que estudia fenómenos o hechos educativos en diferentes lugares del mundo o diferentes momentos históricos, con la finalidad de establecer mejoras educativas de manera global” (p. 41). Así, la investigación se enmarca dentro de la Educación Comparada porque se pretende comprender los diferentes subsistemas educativos de España (el que desarrolla cada Comunidad Autónoma) y aprender de sus experiencias. Sin embargo, conviene aclarar que no se hace con el objetivo de mejorar el propio subsistema educativo, sino para provocar cambios en la Educación.

Por otra parte, para poder realizar una crítica a los fines concretos que pretende alcanzar el sistema educativo, la Educación Comparada tiene que contar con una serie de elementos conceptuales (García Garrido, 1986). La delimitación del marco conceptual en el que se inserta el estudio, como se ha visto, la establecen las teorías de autores como Renzulli o Pfiffer, por nombrar algunos ejemplos.

De igual modo, la fundamentación del criterio de comparación (*tertium comparationis*) se basa en estos autores.

Con respecto a las propiedades de la comparación que recoge García Garrido (1986):

- La investigación tiene carácter *fenomenológico* ya que la comparación se ejerce sobre los diferentes textos legislativos que abordan la situación del alumnado con altas capacidades intelectuales en el sistema educativo de cada Comunidad Autónoma. No es algo abstracto, si no que se trata de un marco legal que determina las actuaciones sobre este colectivo en el sistema educativo. Además, dado que ninguna comparación puede captar la esencia íntima de los fenómenos objeto de estudio, lo que se obtendrá será un conocimiento aproximado de la realidad.
- La investigación se inserta en un ámbito de *pluralidad* objetual: se comparan las 17 Comunidades Autónomas de España. Esto es así porque interesa conocer la realidad (aunque sea *aproximada*) actual que existe en el país según las regiones.
- La comparación, pese a centrarse en los diversos subsistemas educativos españoles, versa sobre realidades que tienen cierta *homogeneidad* entre sí. Todos los subsistemas educativos se asemejan unos a otros en sus rasgos constitutivos, en sus principios esenciales, que provienen de la ley general, en este caso de la LOMCE.
- La comparación tiene cariz de *globalidad*, ya que se está estudiando sistemas educativos distintos, que están caracterizados por relaciones de diverso tipo, diferentes factores que interaccionan entre sí y conforman el sistema educativo (por ejemplo, la geografía, la tradición cultural, el partido político que gobierna, etc.).

En relación con el enfoque de la investigación, Ferrer (2002) recoge las dos alternativas que señalaba Epstein. Por un lado, el enfoque que concibe cada sociedad como única respecto al resto; y por otro lado, el que entiende que hay determinadas características que se dan de forma similar en todas las sociedades. En el caso de la investigación que aquí se presenta, se parte de un enfoque mixto, ya que cada subsistema educativo es único por formar parte de una sociedad irrepetible, con su particularidad; pero también se es consciente que todos ellos tienen elementos comunes que inciden de forma distinta en cada uno. Así, lo que se pretende es conocer la peculiaridad de cada subsistema, que proveniente de un mismo sistema educativo, genera realidades diversas y que ofrece respuestas distintas a las necesidades educativas de un colectivo en concreto.

Una vez explicitada la finalidad de la investigación, y argumentada la elección de la metodología comparada, se pasa a continuación a detallar las fases de la misma.

Para ello, se ha seguido la propuesta de García Garrido (1986), retomada por Ferrer (2002) y que Caballero et al. (2016) han adaptado recientemente:

1. Selección y definición del problema: justificar el problema de la investigación.
2. Formulación de hipótesis/presupuestos de partida: plantear la solución más plausible.
3. Elección de la unidad de análisis: delimitar la realidad (ámbito de estudio, temporalidad, objeto de estudio).
4. Fase descriptiva: seleccionar fuentes y datos.
5. Fase interpretativa: analizar de manera contextualizada.
6. Fase de yuxtaposición: presentar y poner en relación los datos.
7. Fase comparativa: comentar los gráficos.
8. Fase prospectiva: proponer mejoras.

Las fases 1, 2 y 3 son las que Ferrer (2002) identifica como la Fase Pre-descriptiva y que Caballero et al. (2016) denominan Definición del diseño metodológico.

Tal y como señalan Caballero et al. (2016), en la primera fase de la investigación hay que “delimitar el área de estudio partiendo de un problema real y definiendo de forma precisa cuál es el área que queremos estudiar” (p. 49). Dentro del ámbito educativo, la investigación se centra en el área del alumnado con NEAE, y dentro de este colectivo, en el grupo que compone el alumnado con altas capacidades intelectuales.

El alumnado con NEAE es un grupo amplio y heterogéneo compuesto de múltiples subgrupos, por ejemplo: el de las dificultades de aprendizaje, el de problemas graves de salud mental, el de compensatoria, etc. Sin embargo, dentro de esa gran diversidad, el subgrupo de las altas capacidades es el que menos se asemeja al resto de subgrupos. Además, tal y como señalan Subotnik et al. (2011), durante mucho tiempo las comunidades de investigación y política educativa se han mostrado reticentes a abordar las altas capacidades tanto a nivel teórico como práctico. Esta resistencia se deriva, en bastantes casos, de la suposición de que las personas con altas capacidades tendrán éxito independientemente del entorno educativo en el que se encuentren. Aspecto que se suele justificar con la creencia de que sus familias tienen un status educativo más alto y un acceso a la riqueza cultural superior a la media.

Por otra parte, como afirma Monzó (2021) en su estudio, la falta de formación docente específica en este campo comporta que el profesorado continúe buscando un

perfil de estudiante brillante, que destaca en todas las áreas, obtiene notas excelentes, se adapta perfectamente al sistema, etc. Algo que sólo coincide en un pequeño porcentaje de la gran diversidad que son las altas capacidades.

Por tanto, la pregunta que mueve toda la investigación es: ¿cómo responde la comunidad educativa a las necesidades del alumnado con altas capacidades? Una cuestión que se puede desglosar en otras más concretas: ¿cuál es la respuesta educativa que cada subsistema educativo de España, es decir, el de cada Comunidad Autónoma, da al alumnado con altas capacidades? ¿Qué lugar ocupa el alumnado con altas capacidades dentro del subsistema educativo? ¿Hay diversidad de enfoques, de respuestas y de resultados? ¿Genera esto una desigualdad entre el mismo alumnado con altas capacidades? De entre todas las medidas educativas que se adoptan en el país, ¿cuáles son las que más benefician al alumnado con altas capacidades?

A raíz de ello, se formulan los presupuestos de partida que conforman la segunda fase de la investigación. Estos giran en torno a la descripción de la situación actual de las altas capacidades en la normativa española. Así, como se ha visto previamente, se establecen los dos objetivos en forma de enunciados con sus correspondientes preguntas. Preguntas a las que se tratará de dar respuesta de manera que permitan alcanzar los objetivos definidos.

Teniendo estos presupuestos y objetivos presentes, en la tercera fase, se ha elegido la unidad de análisis que delimita el estudio a una realidad educativa concreta.

En la fase descriptiva la recogida de la información y de los datos se ha hecho pormenorizadamente a partir de los textos legislativos y documentación oficial de las diferentes Consejerías. La clasificación de la misma para su posterior análisis y presentación se ha realizado cumplimentando las tablas de registro. En la Figura A que se incluye en el Anexo se puede apreciar su formato.

Como se puede observar en la Figura A, en la plantilla existe una tabla que recoge la normativa vigente y otra que incluye la legislación analizada. Esto es así porque, en todas las Comunidades se ha compilado la normativa vigente relativa al currículum, a la evaluación, a la atención a la diversidad y a las altas capacidades. Este compendio aparece en las referencias que se incluyen al final de la tesis. Sin embargo, no todos estos textos aludían al objeto de estudio. Únicamente los que sí que hacían referencia a las altas capacidades han sido los analizados con detalle y desglosados en las otras tablas descriptivas.

A la hora de recopilar los datos, se ha ido de lo general a lo particular. De manera que, siempre se ha empezado con los textos legislativos de mayor rango. A su vez, se ha comenzado con la normativa relativa al currículum, seguida de la de evaluación, para continuar con la de atención a la diversidad, y acabar con la específica de altas capacidades.

En la fase interpretativa se ha analizado de manera rigurosa y detallada toda la información y los datos que se han recogido en la fase descriptiva. Para agilizar y facilitar la lectura de esta parte, se ha seguido la misma estructura para todas las Comunidades. En la descripción de cada Comunidad Autónoma aparecen los siguientes apartados:

1. Normativa que regula la respuesta educativa que se da al alumnado con altas capacidades.
2. Concepto o término empleado para referirse al alumnado con altas capacidades.
3. Estadísticas sobre el número de identificados con altas capacidades para las etapas educativas estudiadas.
4. Proceso que se estipula para la detección de las altas capacidades.
5. Proceso que se marca para la identificación de las altas capacidades.
6. Proceso de evaluación psicopedagógica y su correspondiente informe para el alumnado con altas capacidades.
7. Medidas de respuesta que se establecen para atender a las necesidades del alumnado con altas capacidades.
8. Becas, premios y unidades específicas de escolarización que se indican para el alumnado con altas capacidades.
9. Programas específicos que se diseñan y aplican con el alumnado con altas capacidades.
10. Recursos personales que se destinan para atender al alumnado con altas capacidades.
11. Formación del profesorado específica en altas capacidades.
12. Papel que se reconoce a las familias del alumnado con altas capacidades.
13. Publicaciones oficiales que se ofrecen para la orientación de profesores y familias.
14. Equipos especializados en la atención a las altas capacidades.
15. Número de asociaciones sobre altas capacidades.
16. Resumen de las variables estudiadas y su concreción legislativa.

Una vez que se han descrito cada una de las variables de las 17 Comunidades Autónomas, la fase de yuxtaposición recopila y muestra, en tablas principalmente, los datos en paralelo. De esta forma se pone en relación aquello que se pretende comparar.

Como indican Caballero et al. (2016) en esta parte de la investigación no debe haber intervención del comparatista ni su interpretación. Tan solo se plasma la información para poder apreciar sus semejanzas y diferencias objetivamente.

La estructura de presentación es muy similar a la de la fase descriptiva, incluyendo los siguientes apartados:

1. *Normativa que regula la respuesta:* Se muestra qué Comunidades cuentan con normativa específica y cuáles no. En el caso de que sí que haya textos legislativos al respecto, se indica cuáles son.
2. *Concepto:* Aparecen los términos empleados en las Comunidades para referirse al alumnado con altas capacidades. Así como, las Comunidades que cuentan con un perfil y/o definición de las altas capacidades en su normativa.
3. *Estadísticas:* Se incluye el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades para las etapas de la EI, EP y ESO, tanto para hombres como para mujeres.
4. *Detección:* Se indica qué Comunidades cuentan con un proceso específico y/o protocolo para la detección de las altas capacidades. También se muestra si las Comunidades tienen alguno de estos elementos en publicaciones oficiales o en la página web de sus Consejerías.
5. *Identificación:* Se presentan las Comunidades que tienen un protocolo de identificación del alumnado con altas capacidades, ya sea en su normativa o en alguna publicación oficial. De igual modo, se indican las Comunidades que establecen en su normativa el tipo de pruebas que se deben emplear para la identificación de las altas capacidades (pruebas psicométricas, escalas de valoración, expediente académico, producciones del sujeto). Y quiénes son los responsables de dicha identificación: equipo docente, tutor, orientador educativo, familia.
6. *Evaluación:* Relación de momentos en los que se debe realizar la evaluación psicopedagógica de las altas capacidades según la normativa de cada Comunidad. También se indican los elementos que ha de contener el informe psicopedagógico que se deriva de la evaluación

(aspectos cognitivos, emocionales, académicos, contexto familiar, social, escolar, medidas de respuesta, apoyos, etc.).

7. *Medidas de respuesta:* Se muestran las principales medidas de respuesta que se adoptan en las diferentes Comunidades, así como sus requisitos: respuesta personalizada, diversificación curricular, enriquecimiento, flexibilidad.
8. *Becas, premios y unidades específicas de escolarización:* Se refleja la situación actual de las Comunidades Autónomas con respecto a las becas, premios o unidades específicas de escolarización para el alumnado con altas capacidades.
9. *Programas específicos:* Se plasman los diferentes programas específicos que oferta cada Comunidad, indicando su principal objetivo, y en la mayoría de los casos, la población a la que va dirigida.
10. *Recursos personales:* Aparecen las Comunidades que destinan recursos personales para la atención del alumnado con altas capacidades. También se señala el tipo de profesional que se establece en cada caso.
11. *Formación del profesorado:* Se muestran las Comunidades que estipulan una formación específica en altas capacidades para el profesorado, y de qué tipo es esa formación.
12. *Papel de las familias:* Se indica el tipo de función que se otorga a las familias del alumnado con altas capacidades en las diferentes normativas: participación en la detección, las medidas o la formación, recibir información, asesoramiento o apoyo, etc.
13. *Publicaciones para orientar a profesores y familias:* Se recoge la relación de Comunidades que tienen publicaciones oficiales relativas a las altas capacidades, y se indica el tipo de contenido que incluyen: marco teórico, legislativo, proceso de detección, identificación o evaluación...
14. *Equipos especializados:* Se muestran las Comunidades que cuentan con equipos especializados en altas capacidades y se incluye su denominación.
15. *Asociaciones:* Relación del número de asociaciones vinculadas a las altas capacidades que existen en cada Comunidad Autónoma.

Para facilitar la comparación se han empleado gráficos y mapas que permitieran extraer conclusiones relativas a todas las variables analizadas.

Tras la presentación y descripción de la casuística de cada Comunidad Autónoma, y su posterior yuxtaposición, se llega a la fase valorativa y crítica. En este apartado se ha intentado valorar los resultados desde lo más general a lo particular, deteniéndose en aquellos aspectos más llamativos y relevantes.

Siguiendo la estructura de las fases previas, se ha buscado dar respuesta a cada una de las preguntas planteadas con los objetivos enunciados en la segunda fase. Todas estas preguntas quedan contestadas, aunque no aparecen en formato cuestión-respuesta, sino por bloques relativos a las variables analizadas en la investigación.

La última fase recoge las conclusiones que se han extraído después de todo el estudio. Con el objetivo de realizar una previsión de las tendencias y de ofrecer propuestas de mejora, este apartado aglutina las conclusiones a los presupuestos de partida. Con una premisa e idea clara: que el trabajo sirva de base para posteriores estudios y que sea de utilidad para ofrecer una respuesta más ajustada a las características y necesidades del alumnado con altas capacidades en España.

4.2. Análisis comparado de las Comunidades Autónomas

Tras la explicación de la metodología elegida, a continuación se presenta el estudio siguiendo los pasos descritos previamente.

La realización de la investigación comparada se basa en la elección de una serie de variables que se han considerado relevantes para lograr la finalidad planteada con dicha investigación. Estas son:

- Concepto.
- Estadísticas.
- Detección.
- Identificación.
- Evaluación psicopedagógica (proceso e informe).
- Medidas de respuesta.
- Becas, premios y unidades específicas de escolarización.
- Programas específicos.
- Recursos personales.
- Formación del profesorado.
- Papel de las familias.
- Publicaciones para orientar a profesores y familias.

- Equipos especializados.
- Asociaciones.

El *concepto* hace referencia al término que emplea la normativa para aludir al alumnado con altas capacidades. Además de la terminología, hay casos en los que la legislación incluye una definición del concepto y/o un perfil del sujeto. Es decir, delimita los requisitos que ha de poseer la persona para ser considerada de altas capacidades. Por tanto, la utilización de uno u otro término, la presencia de una definición o perfil, implica la asunción de unas características u otras, y con ello, determina el proceso de detección, identificación y respuesta educativa que se les da.

La variable *estadísticas* se ha elegido porque se considera relevante conocer el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades que hay en cada Comunidad Autónoma para cada etapa educativa: Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Educación básica (EB) en su conjunto. La presentación se ha hecho incluyendo el número total y diferenciando entre chicos y chicas. La información aportada por las estadísticas da indicios de cuáles son las etapas en las que se identifica más alumnado, y en cuáles menos. Y con ello comprobar la relación de estos porcentajes con el resto de variables. Por ejemplo, conocer cuál es la correspondencia entre el número de alumnado identificado en una Comunidad y el tipo de respuesta educativa que se le aplica.

La *detección* atañe a los diferentes agentes que encuentran u observan en su alumnado ciertos indicios que les hacen sospechar que los menores pueden tener NEAE por altas capacidades. Esta variable es importante para conocer, por un lado, quiénes son los responsables de este proceso en cada Comunidad, y por otro, para saber si disponen de protocolos y cuáles son los pasos o fases del procedimiento.

La *identificación* es el siguiente paso lógico a la detección, pues suele ser su consecuencia. Una vez se han detectado determinados indicios, se pasa a constatar que efectivamente se trata de altas capacidades. En este caso, es relevante conocer cuál es el proceso, quién se encarga y si se establece el tipo de pruebas que permitirán certificar la presencia de las altas capacidades.

En España la identificación de las NEAE del alumnado y su reconocimiento a nivel oficial dependen de la *evaluación psicopedagógica* por parte de los servicios de orientación educativa. Por eso, se ha considerado importante analizar cuál es el proceso que se lleva a cabo para el alumnado con altas capacidades y qué estipula la normativa que debe contener el informe psicopedagógico que se deriva del mismo. Conocer los

elementos que contiene el informe, a qué se da prioridad o qué se considera imprescindible para la identificación de las altas capacidades, ofrece información acerca de la perspectiva o enfoque que tiene cada Comunidad Autónoma a este respecto.

Las *medidas de respuesta* es la variable fundamental de la investigación. Recoge toda la respuesta educativa que las diferentes administraciones autonómicas reconocen y adoptan con el alumnado con altas capacidades. En algunas Comunidades, además de las medidas específicas para este colectivo, también incluyen las genéricas para todo el alumnado o con NEAE. En cualquier caso, se ha tenido en cuenta tanto su descripción o definición, como los requisitos que se exigen para poder ser beneficiario de dichas medidas.

Inicialmente, se escogió la variable *becas, premios y unidades específicas de escolarización* dirigidas al alumnado con altas capacidades, para dar constancia de su existencia y de su tipología. Conocer estos elementos aporta información acerca del reconocimiento que se confiere al alumnado con altas capacidades. Conforme se realizó el análisis legislativo, se comprobó que no se mencionaba en ningún texto normativo de las diferentes Comunidades Autónomas. Sin embargo, se consideró importante que quedara plasmado, no sólo en las fases de yuxtaposición y comparación, sino también en la descripción.

Si bien los *programas específicos* pueden ser parte de la respuesta educativa que una Comunidad plantea para el alumnado con altas capacidades, se convino analizarla como una variable a parte. Las medidas de respuesta son obligatorias para todas las Comunidades. Son las administraciones autonómicas las que eligen el tipo, las características y los requisitos de las mismas. En cambio, el diseño e implementación de un programa específico, no es de obligado cumplimiento. La Comunidad Autónoma tiene libertad de escoger plantearlo o no. A ello se une, que en su mayoría, son actuaciones extracurriculares y/o extraescolares. Por lo que, es interesante conocer si existen o no para saber qué lugar ocupan las altas capacidades dentro de cada subsistema educativo.

Como parte del colectivo de alumnado con NEAE, es relevante el tipo y la cantidad de recursos que se dirigen al alumnado con altas capacidades. Con la variable *recursos personales* se pretende estudiar cuáles son los profesionales que se destinan a cubrir sus necesidades. De igual modo, se pretende conocer el perfil que deben poseer estos recursos personales para poder ofrecer la respuesta educativa que marca la legislación autonómica.

La atención y respuesta educativa que se da al alumnado con NEAE y, en particular, a aquel con altas capacidades, depende de la formación específica que poseen los profesores. Por eso, es importante analizar qué tipo de *formación del profesorado* se potencia desde el ámbito normativo, si es una prioridad o forma parte de una formación más genérica entorno a las necesidades educativas, el enfoque que se adopta, e incluso, el momento del proceso en el que se pone más énfasis (detección, intervención...).

Reconocida la relevancia de la actuación de tutores, profesores, orientadores, etc., no se puede obviar la figura de las familias. El *papel de las familias* es determinante para todo el proceso de atención al alumnado con altas capacidades, en especial en los primeros años. Cada Comunidad otorga unas funciones a las familias, algunas más activas y otras más pasivas. En cualquier caso, todas reflejan la importancia de su participación.

Muy vinculada con las dos variables anteriores está la de las *publicaciones para orientar a profesores y familias*. Se ha incluido para conocer cuáles son las guías, recomendaciones, pautas de actuación y respuesta... que diseñan cada una de las Comunidades Autónomas. Algunas cuentan con una descripción exhaustiva de las altas capacidades (teorías, indicadores, protocolos de detección, actuaciones, etc.), otras recopilan intervenciones a modo de ejemplos de respuesta educativa. Por otra parte, los destinatarios no siempre son los mismos. Se han diferenciado tres grupos de receptores: profesorado, familias, y orientadores. Esto permite conocer quién tiene un papel más decisivo en la atención al alumnado con altas capacidades. Pero también, cuáles son las medidas educativas que se prefieren a nivel autonómico.

En relación con los recursos personales, se ha escogido otra variable, la de los *equipos especializados*. Se ha visto que, en algunas Comunidades existe un grupo de trabajo o equipo, normalmente relacionado con la orientación educativa, que está especializado en la atención a las altas capacidades. Su función es diversa según el territorio, pero suele dirigirse tanto a la formación, información, detección e identificación, como a la intervención y adopción de medidas de respuesta concretas. En cualquier caso, es pertinente saber si existe o no y qué responsabilidad tiene. Ya que puede ser muestra del valor o peso que el territorio otorga al alumnado con altas capacidades.

Finalmente, se ha tenido en cuenta la variable *asociaciones*. Se ha considerado relevante conocer el número de asociaciones en cada Comunidad. Así, por ejemplo, se ha tratado de comprobar si existe alguna relación entre el número de asociaciones y el

porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades. No se ha hecho un examen de cada una de las asociaciones que existen en todo el territorio. Únicamente se ha indicado la dirección de su página web.

Para cada Comunidad Autónoma se han investigado estas 14 variables. Dada su amplitud, se optó por incluir un 15º apartado en cada bloque autonómico titulado *Resumen*. En él se incluye una tabla en la que aparecen las diferentes variables, o elementos de las mismas, junto con su concreción legislativa. Es decir, si aparece o no ese dato en la normativa y en qué texto o textos lo hace. En la Figura 1 se muestra la plantilla empleada.

Figura 1

Plantilla de la tabla incluida en el apartado Resumen del capítulo Interpretación.

Variable	Concreción	Normativa
Normativa específica		
Concepto		
Protocolo de detección		
Protocolo de identificación		
Pruebas concretas para la identificación		
Responsables de la identificación		
Proceso de evaluación		
Momento de la evaluación		
Elementos del informe		
Medidas de respuesta		
Becas y Premios		
Programas especiales		
Recursos personales		
Formación del profesorado		
Papel de las familias		
Publicaciones para orientar a profesorado y familias		
Equipos especializados		
Número de asociaciones		

Nota. Plantilla de elaboración propia.

Al tratarse de una investigación comparada basada en el análisis de legislación, la principal fuente que se ha empleado es el Boletín Oficial del Estado. Según señalan Caballero et al. (2016) se puede considerar una fuente documental, porque es una entidad que proporciona información válida para la elaboración de un estudio, investigación o ciencia.

De ahí se han extraído las leyes nacionales que han permitido delimitar el marco teórico. De ellas, emanan el resto de normas a nivel autonómico. La legislación de las Comunidades Autónomas se ha obtenido de las diferentes Consejerías. En sus páginas web aparecen publicadas las vigentes, aunque en ocasiones, se han encontrado otras ya derogadas. En su mayoría, están publicadas en el respectivo Boletín Oficial autonómico.

En cualquier caso, son fuentes primarias porque presentan la información de los textos originales, sin ser manipulada.

Los textos normativos autonómicos pertenecen a varios ámbitos: el currículum, la evaluación, la atención a la diversidad, y el específico sobre altas capacidades. Se han escogido estos tres (junto con el propio de las altas capacidades) porque es en estos campos en los que aparece la referencia al objeto de estudio.

En primer lugar, el currículum recoge toda la información relativa a los conocimientos que se establecen para una etapa educativa, pero también suelen indicar las modificaciones que pueden realizarse para atender a las diferentes necesidades del alumnado. En segundo lugar, la evaluación porque con ella se delimita las formas que han de aplicarse a las diversas situaciones que se pueden dar en un aula. Y en tercer lugar, la atención a la diversidad porque es la que directamente aborda el colectivo de las altas capacidades como un tipo más dentro del alumnado con NEAE.

Además, se han buscado y recopilado los programas y protocolos específicos, y las publicaciones oficiales relativas a la atención de las altas capacidades. La fuente ha sido la misma que en el caso de la legislación autonómica: las páginas web de las diferentes Consejerías. En el Anexo se incluyen las direcciones URL para cada caso.

Finalmente, para la cuantificación de las asociaciones específicas sobre altas capacidades de cada Comunidad, se ha recurrido a la página web *Cebras de Colores*. En ella, aparecen las diferentes asociaciones clasificadas según la Comunidad y con sus correspondientes enlaces. En este caso, se trata de una fuente secundaria ya que elabora una clasificación y recopilación a partir de fuentes primarias.

4.3. Descripción

En el siguiente apartado se describe de manera pormenorizada cada una de las variables para las diferentes Comunidades Autónomas. Aunque todas siguen el mismo

esquema (y que se ha presentado en el punto 4.2), algunas Comunidades tienen una casuística particular que se debe tener en cuenta para comprender mejor la exposición y posterior análisis de la información.

4.3.1. Andalucía

Andalucía es la segunda comunidad más extensa de España, con más de 87000 km². Está compuesta por ocho provincias y su capital es Sevilla. Es la más poblada del país con 8472407 habitantes (según el INE para el año 2021: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853#!tabs-tabla>), de los cuales, un poco más de la mitad son mujeres. Se encuentra ubicada en la parte meridional de España. Al norte limita con Extremadura y Castilla La Mancha; al sur con el océano Atlántico, el mar Mediterráneo y Gibraltar; al este con Murcia; y al oeste, con Portugal.

Normativa que regula la respuesta:

Los textos legislativos que regulan el currículum en Andalucía son: la Orden de 5 de agosto de 2008 para EI, el Decreto 181/2020 que modifica el Decreto 97/2015 que establece el currículum para EP, y el Decreto 111/2016 para la ESO. Aunque en la Orden no hay mención al alumnado con altas capacidades, sí que la hay en los Decretos de currículum para EP y ESO.

Por lo que respecta a la evaluación, Andalucía cuenta con la Orden de 17 de marzo de 2011 y con las Instrucciones de 16 de diciembre de 2021 que la regulan para EP y ESO. Sin embargo, en ninguna de ellas se hace referencia al colectivo de las altas capacidades. En cambio, existen dos Órdenes de 15 de enero de 2021 que establecen la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje, determinados aspectos de la atención a la diversidad y el proceso de tránsito entre diferentes etapas, tanto para EP como para la ESO, en las que sí que se menciona al alumnado con altas capacidades.

Además, de forma más específica, Andalucía cuenta con las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 como normativa vertebradora de la detección e identificación de las NEAE y de la respuesta educativa a las mismas.

En relación a las altas capacidades, la Comunidad Autónoma cuenta con varios textos legislativos que las atienden directamente. Por un lado, la Circular de la Dirección General de Participación e Innovación educativa, que aborda la incorporación de

orientadores especialistas en altas capacidades a los equipos de orientación educativa especializados. Por otro lado, la Resolución provisional de 26 de septiembre de 2017 que aprueba las subvenciones para actividades extraescolares para alumnado con altas capacidades. Por otro, las Instrucciones de 3 de junio de 2019 que regula el protocolo de detección y evaluación de alumnado con altas capacidades. Y por otro, la Resolución de 20 de diciembre de 2021, que organiza el programa de profundización de conocimientos “Andalucía profundiza”.

En la Tabla 2 se recoge, según su rango, toda la normativa vigente de la Comunidad de Andalucía para las etapas educativas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, que tiene que ver con el currículum, con la evaluación, con la atención a la diversidad, y con las altas capacidades. En la columna de la izquierda figura el rango normativo. Mientras que en la parte de la derecha se incluyen las referencias legislativas según el ámbito.

Tabla 2

Normativa vigente de la Comunidad de Andalucía según su ámbito y rango.

Rango normativo	Ámbito			
	Currículum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Decreto	Decreto 97/2015 (para EP, modificado por el Decreto 181/2020)			
	Decreto 111/2016 (para ESO)			
Orden	Orden de 5 de agosto de 2008 (para EI)	Orden de 17 de marzo de 2011 (para EI, EP y ESO)		
		Orden de 15 de enero de 2021 (para EP)		
		Orden de 15 de enero de 2021 (para ESO)		

Rango normativo	Ámbito			
	Currículum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Resolución				Resolución provisional de 26 de septiembre de 2017
				Resolución de 20 de diciembre de 2021
Instrucción		Instrucciones de 16 de diciembre de 2021 (para EP y ESO)	Instrucciones de 8 de marzo de 2017	Instrucciones de 3 de junio de 2019
Circular				Circular de la Dirección General de 2010

Nótese que las Órdenes de 15 de enero de 2021 se han incluido en el apartado de evaluación, aunque también hable del currículum y de la atención a la diversidad. Esto es así, porque se ha considerado que aporta más información sobre evaluación y altas capacidades. Además, como se ha mencionado anteriormente, los textos legislativos que abordan la evaluación no mencionan al alumnado con altas capacidades.

Concepto:

En toda la legislación analizada se emplea el término altas capacidades intelectuales. Pero en la Resolución provisional de 26 de septiembre de 2017 se utiliza la denominación “alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades” (Resuelvo Primero).

En las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 se aporta una definición del alumnado con altas capacidades intelectuales: “Alumnado que maneja y relaciona múltiples recursos cognitivos de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos” (Anexo II.3). También en estas instrucciones se diferencian tres grupos dentro del colectivo:

- Sobredotación intelectual: Nivel elevado (por encima del percentil 75) de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento

matemático y aptitud espacial, acompañado de una alta creatividad, igualmente por encima del percentil 75.

- Talento complejo: Combinación de varias aptitudes con un percentil superior a 80 en al menos tres capacidades cognitivas.
- Talento simple: Elevada aptitud o competencia en un ámbito específico (por encima del percentil 95) (Anexo II.3).

Estadísticas:

En la Tabla 3 se presentan las cifras con respecto al alumnado con altas capacidades según la etapa educativa en Andalucía. En la columna izquierda se especifica la etapa, el alumnado escolarizado, aquel identificado con altas capacidades y el porcentaje para esa etapa. En las columnas de la derecha se muestra el número para los chicos, para las chicas y en su totalidad.

Tabla 3

Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Andalucía.

Número de alumnado	Hombres	Mujeres	Total
En el 2º ciclo de Educación Infantil			
Escolarizados	121408	114407	235815
Identificados de altas capacidades	32	10	42
% de identificados de altas capacidades	0,026	0,009	0,018
En Educación Primaria			
Escolarizados	280818	264250	545068
Identificados de altas capacidades	4335	2701	7036
% de identificados de altas capacidades	1,544	1,022	1,291
En Educación Secundaria Obligatoria			
Escolarizados	210493	199788	410281
Identificados de altas capacidades	4351	2825	7176
% de identificados de altas capacidades	2,067	1,414	1,749
En Educación Básica			
Escolarizados	491311	464038	955349
Identificados de altas capacidades	8686	5526	14212
% de identificados de altas capacidades	1,768	1,191	1,488

Como se puede apreciar, el porcentaje más elevado de alumnado identificado de altas capacidades aparece en la etapa de la ESO con un 1,749%, y el más bajo en la etapa de EI con un 0,018%.

En todas las etapas, el número de alumnas identificadas es inferior al de alumnos, habiendo una diferencia en total de 0,577% entre ambos, o lo que es lo mismo, 3160 alumnos más que alumnas en toda la etapa de la educación básica.

En cualquier caso, no se supera la franja del 2% ni para chicos ni para chicas en el cómputo total de la educación básica. Únicamente lo hace para el porcentaje de alumnos identificados en la ESO: 2,067%. Por su parte, el porcentaje de identificación más bajo se da para las alumnas de la etapa de EI con un 0,009%, es decir, tan solo 10 niñas en toda la Comunidad.

Detección:

A nivel genérico, Andalucía cuenta con varios textos normativos que hacen referencia a la detección del alumnado con altas capacidades. En el artículo 21.5 del Decreto 111/2016 de currículum de la ESO se establece que los centros docentes deben incluir en su plan de atención a la diversidad, las medidas adecuadas para la detección temprana de NEAE. Por su parte, la Circular de 2010 señala que los Equipos de Orientación Educativa Especializados, en colaboración con los Equipos de Orientación Educativa, participan en la detección e intervención temprana con el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Sin embargo, las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 son las que definen pormenorizadamente la aplicación del protocolo de detección e identificación a lo largo de toda la escolarización. Así, se distinguen varios momentos para la detección:

- En el primer ciclo de EI.
- En el proceso de escolarización.
- En el cambio de ciclo en la etapa de EI.
- A través de los programas de tránsito entre las diferentes etapas del sistema educativo.
- A través de las evaluaciones iniciales y trimestrales.
- Durante el desarrollo de procedimientos o pruebas generalizadas de carácter prescriptivo en el sistema educativo.
- En el contexto familiar.

Tanto en la detección en el primer ciclo de EI como en el contexto familiar, las Instrucciones especifican cuál es el proceso de detección:

Detección en el primer ciclo de EI (Anexo I 2.1.2):

1. Los centros ponen en marcha actuaciones dirigidas a la detección e intervención temprana con el alumnado que presente indicios de altas capacidades intelectuales.
2. Los profesionales que imparten el primer ciclo de EI desarrollan actuaciones como recogida de información relevante, observación sistemática, etc.
3. Los Equipos de Orientación Educativa no acreditan las altas capacidades intelectuales ni elaboran dictamen de alta capacidad, pero sí que se diseñan programas de estimulación del desarrollo y medidas generales de atención a la diversidad que respondan a la precocidad del alumnado.
4. Los profesionales que trabajen directamente con el alumnado inician lo antes posible la intervención, para favorecer y estimular los niveles altos de capacidades intelectuales detectadas.
5. En el contexto familiar se debe dar una continuidad de estas medidas, por lo que se les facilitará información y orientaciones.
6. A través del informe final de ciclo del sujeto se realiza el traslado de información que permita el seguimiento de su evolución y la continuidad de las medidas en el segundo ciclo de EI.

Detección en el contexto familiar (Anexo I 2.3.1.2):

1. La familia solicita entrevista con el tutor para informar de que ha observado indicios de NEAE en su hijo.
2. Si es el caso, aporta los informes externos y complementarios.
3. El tutor traslada la información a la jefatura de estudios.
4. El tutor informa a la familia de que el equipo docente analizará los indicios detectados y determinará la respuesta educativa más adecuada.
5. El tutor convoca una reunión del equipo docente, a la que debe acudir al menos un representante del equipo o departamento de orientación.
6. Se analizan los indicios de NEAE detectados, se valora la eficacia de las medidas que se están aplicando, se decide sobre las medidas y

estrategias a aplicar, y se establece un cronograma de seguimiento de las mismas.

7. El tutor se reúne con la familia para informarle de las decisiones y acuerdos tomados, las medidas y estrategias que se van a aplicar, el cronograma de seguimiento, y los mecanismos y actuaciones para la participación de la familia.

Por lo que se refiere a las personas encargadas de tal proceso, las Instrucciones señalan que para la detección en el primer ciclo de EI son los profesionales que trabajan en dicho ciclo, los propios centros y los Equipos de Orientación Educativa (Anexo I 2.1.2). Para el cambio de ciclo en la etapa de EI: los profesionales de primer y segundo ciclo de EI, coordinados por sus respectivos equipos directivos y contando con el asesoramiento de los equipos de orientación de zona y el propio equipo de orientación especializado (Anexo I 2.2.2). En los casos de detección a través de programas de tránsito o de evaluaciones iniciales y trimestrales, el encargado es el equipo docente, especialmente el tutor (Anexo I 2.3.1.1). Y en el contexto familiar, la familia (Anexo I 2.3.1.2).

En relación a la existencia o no de un protocolo, únicamente cuentan con uno para la detección en el primer ciclo de EI (Anexo I 2.1.2). Aunque hay una especificación, en forma de procedimiento, para la detección en el contexto familiar (Anexo I 2.3.1.2).

En cuanto a la obligatoriedad de la aplicación del protocolo o procedimiento, las Instrucciones indican que se trata de un proceso al manifestarse los indicios en el caso de la detección en el primer ciclo de EI (Anexo I 2.1.2). Sin embargo, la detección a través de programas de tránsito o evaluaciones iniciales y trimestrales, tiene un carácter prescriptivo y destinado a toda la población escolar (Anexo I 2.3.1.1). En consonancia con ello, la detección se aplica en el primer ciclo de EI (Anexo I 2.1.2) y en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Anexo I 2.3.1.1).

Por su parte, las Instrucciones de 3 de junio de 2019 definen el proceso de detección específico para el tercer curso del segundo ciclo de EI y para sexto de EP:

1. Durante el mes de junio los tutores del último curso del segundo ciclo de EI y de sexto de EP cumplimentan un cuestionario de detección del alumnado con altas capacidades intelectuales (Instrucción Cuarta.1).
2. En el mismo mes, los tutores informan a las familias del procedimiento y entregan el cuestionario de detección para que lo cumplimenten (Instrucción Cuarta.3).

3. En septiembre se entregan los cuestionarios de las familias al orientador (Anexo I).
4. En octubre el orientador analiza los cuestionarios de las familias para identificar el posible alumnado que supera la primera fase del proceso (Anexo I).
5. En noviembre el orientador informa a las familias y realiza pruebas de screening al alumnado detectado en la primera fase (Anexo I).
6. Antes de que acabe el curso tiene que estar realizado el informe de evaluación psicopedagógica, incluyendo las orientaciones para la respuesta educativa, e incluido en el censo de alumnado con NEAE dicho alumnado (Anexo I).

En este caso, las personas encargadas de la detección son varias: por un lado, participan el profesorado y las familias, por otro, el análisis de los cuestionarios y la evaluación psicopedagógica la realiza el orientador (Instrucción Cuarta).

A pesar de que no se trata de un protocolo como tal, sino que es un procedimiento de detección e identificación, sí que es obligatorio (Instrucción Cuarta.1) para el último curso del segundo ciclo de EI y en 6º de EP (Instrucción Cuarta. 1).

Así pues, la responsabilidad de la aplicación del protocolo o procedimiento de detección recae en los centros educativos de primer ciclo de EI (Anexo I 2.1.2 de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017) y en la Dirección de los centros (Instrucción Tercera de las Instrucciones de 3 de junio de 2019).

En la Tabla 4 se recopilan los momentos establecidos en la normativa para la detección (en la columna de la izquierda) y si hay un protocolo o procedimiento definido, así como su obligatoriedad (en la parte de la derecha de la columna):

Tabla 4

Momentos de la detección de altas capacidades y la existencia o no de un protocolo/procedimiento obligatorio para llevarla a cabo.

Momento de la detección	Protocolo / Procedimiento	Obligatoriedad
En el primer ciclo de EI	Protocolo	Sí, si se detectan indicios
En el proceso de escolarización		
En el cambio de ciclo en la etapa de EI		
A través de programas de tránsito		Sí
A través de las evaluaciones iniciales y trimestrales		Sí
Durante el desarrollo de pruebas generalizadas de carácter prescriptivo		
En cualquier momento en el contexto familiar	Procedimiento	
En el último curso del segundo ciclo de EI	Procedimiento	Sí
En sexto de EP	Procedimiento	Sí

Identificación:

El proceso de identificación del alumnado con altas capacidades en Andalucía se define especialmente en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017. Con las Instrucciones de 3 de junio de 2019 además, se dan ciertas especificaciones para el tercer curso del segundo ciclo de EI y para sexto de EP.

De la normativa que aborda los aspectos del currículum, cabe indicar que la mención a la identificación de este colectivo se hace sucintamente y apelando a una identificación más genérica (al alumnado NEAE). Así, en el artículo 21.5 del Decreto 111/2016 se prescribe la adopción de las medidas necesarias para su identificación, valoración e intervención lo más temprana posible y según sus necesidades. A esto se añade, tanto en el artículo 18.6 del Decreto 97/2015 como en el artículo 22.4 del Decreto 111/2016, que el procedimiento que ha de seguirse es aquel que establezca la Consejería competente en materia de educación.

En ninguna de las Órdenes de 15 de enero de 2021 de evaluación para EP y ESO se hace mención a la identificación de las altas capacidades del alumnado.

En cambio, en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 sí que se establecen una serie de indicadores tanto para la etapa de EI, como de EP y de ESO. Si bien, los indicadores e instrumentos que se proponen para la identificación engloban a alumnado NEAE, ya sea por estar por encima o por debajo de la media a su edad o nivel educativo (Anexo III). Así pues, no siempre quedan claros cuáles son los indicadores que

demuestran que se cumple con los indicios que atañen al alumnado con altas capacidades. Por ejemplo, para el indicio *Diferencia significativa con respecto a la media de sus iguales en cualquiera de los ámbitos del desarrollo: desarrollo social y afectivo* se pone como indicador: “está poco o nada integrado”, pero no se especifica si se trata de un indicador de altas capacidades. Debido a ello, en los casos que esto ocurre se ha optado por no incluir ningún indicador.

Del mismo modo, el último indicio que aparece: *Existencia de un contexto familiar poco favorecedor para la estimulación y el desarrollo del alumno*, parece ser genérico para todo el alumnado con NEAE.

Las instrucciones señalan tres indicios para las tres etapas educativas con sus respectivos indicadores:

- Rendimiento superior al esperado tomando como referencia su edad y/o nivel educativo.
- Diferencia significativa con respecto a la media de sus iguales en cualquiera de los ámbitos del desarrollo y/o en el ritmo/estilo de aprendizaje: desarrollo cognitivo, desarrollo comunicativo y lingüístico, desarrollo social y afectivo, desarrollo de la atención y concentración, desarrollo de aprendizajes básicos. Para las etapas de EI y EP se añaden además: desarrollo de aprendizajes básicos.
- Existencia de un contexto familiar poco favorecedor para la estimulación y el desarrollo del sujeto.

El texto legislativo incluye los instrumentos y técnicas que se sugieren para la identificación de las altas capacidades. Pero al igual que con los indicadores, son propuestas para la identificación de NEAE, y no exclusivas para alumnado con altas capacidades. En la Figura 2 se recogen los indicios, con sus indicadores, instrumentos y técnicas para EI, EP y ESO.

Figura 2

Indicadores, instrumentos y técnicas para comprobar el cumplimiento de los indicios de altas capacidades en el alumnado de EI, EP y ESO.

Indicio: Rendimiento superior al esperado tomando como referencia su edad y/o nivel educativo. Indicadores: El alumno manifiesta un nivel competencial, ritmo de aprendizaje y desempeño superior a su grupo de referencia. Instrumentos y técnicas: ▪ Pruebas ad hoc de competencia curricular. ▪ Observación del desempeño en las tareas escolares. ▪ Pruebas escritas.
Indicio: Diferencia significativa con respecto a la media de sus iguales en cualquiera de los ámbitos del desarrollo y/o en el ritmo/estilo de aprendizaje. <i>Para el desarrollo cognitivo:</i> Indicadores: ▪ Capacidad superior de memoria. ▪ Conocimientos por encima de su edad y/o nivel educativo. ▪ Muestra su originalidad y creatividad. ▪ Posee una gran habilidad para abstraer, conceptualizar, sintetizar así como para razonar, argumentar y preguntar. ▪ Aborda los problemas y conflictos desde diversos puntos de vista, aportando gran fluidez de ideas y originalidad en las soluciones. ▪ En el caso de EI añade: implicación en la tarea (curiosidad). <i>Para el desarrollo comunicativo y lingüístico:</i> Indicadores: ▪ Buen dominio del lenguaje, a nivel expresivo y comprensivo, con un vocabulario muy rico para su edad. ▪ En el caso de EP y ESO añade: presencia de habla excesivamente formal y con utilización de vocabulario culto. <i>Desarrollo social y afectivo.</i> <i>Desarrollo de la atención y concentración.</i> <i>Para el desarrollo de aprendizajes básicos:</i> Indicadores: ▪ Comienza a leer muy pronto y disfruta haciéndolo. ▪ En el caso de EP y ESO añade: aprende con facilidad y rapidez nuevos contenidos y de gran dificultad; capacidad superior en el razonamiento y la resolución de problemas. <i>Desarrollo motor (no aparece para ESO).</i> <i>Desarrollo sensorial (no aparece para ESO).</i> Instrumentos y técnicas: ▪ Observación directa y participante. ▪ Entrevistas con la familia/alumnado. ▪ Reacciones del menor. ▪ Hojas de registro. ▪ Anecdotarios. ▪ Producción de materiales de aula. ▪ Expediente académico. ▪ Programación didáctica de la etapa. ▪ Informes sanidad u otros profesionales. ▪ Escalas de desarrollo. ▪ Rúbricas de evaluación.

Nota. Elaboración propia a partir del Anexo III de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017.

En este proceso de identificación de las altas capacidades, el profesorado observa si se cumplen los indicadores (Anexo I 2.3.1), mientras que la familia, el centro

docente y el entorno son los que identifican los indicios de NEAE (Anexo I 8). Por otra parte, el equipo docente junto con el orientador analiza los indicios de NEAE detectados y si procede, se comienza el proceso de evaluación psicopedagógica (Anexo I 2.3.2).

A este proceso de identificación, las Instrucciones de 3 de junio de 2019, para el tercer curso del segundo ciclo de EI y para el sexto curso de EP, contemplan la cumplimentación por parte de los tutores y familias del cuestionario de detección del alumnado con altas capacidades intelectuales. Este cuestionario está disponible en el Sistema de Información Séneca, propio de la Consejería de Educación.

En la Instrucción Cuarta se detalla el procedimiento:

1. Tutores y familias rellenan el cuestionario.
2. El Sistema de Información Séneca genera un listado nominal del alumnado que presenta indicios de altas capacidades intelectuales. Este listado está a disposición del orientador y del equipo directivo.
3. El orientador analiza los cuestionarios tratando de identificar el alumnado que supera la primera fase del proceso: cumplir con los requisitos mínimos establecidos en el baremo del cuestionario.
4. El orientador aplica pruebas de evaluación (screening) para confirmar los indicios.
5. El tutor informa a las familias de los resultados del procedimiento de screening.
6. El orientador comienza con la evaluación psicopedagógica del alumnado detectado como posible alumnado con altas capacidades intelectuales.
7. Tras la evaluación, el orientador emite el informe, con las conclusiones, medidas a adoptar y orientaciones para una adecuada atención familiar y escolar (Instrucción Quinta).

Como se puede observar, el responsable principal de este proceso es el orientador. De igual modo, los instrumentos de evaluación que se empleen dependen de la elección que realice el orientador.

Evaluación psicopedagógica (proceso e informe):

En relación al proceso de evaluación psicopedagógica, no hay mención ni en la normativa referente al currículum ni en la de evaluación. En cambio, las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 sí que detallan cuándo se debe hacer y qué debe contener el informe psicopedagógico.

El Anexo I 2.3.3. señala que deberá hacerse cuando las medidas generales de atención a la diversidad que se hayan aplicado en respuesta a las necesidades del alumnado, no hayan resultado suficientes. A lo que el Anexo I 3.3.a añade que se realizará con carácter prescriptivo en dos ocasiones:

- Como consecuencia de la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con NEAE por presentar altas capacidades intelectuales.
- Con anterioridad a la realización de una medida específica de atención a la diversidad y en el caso de incorporación a cualquiera de los programas de atención a la diversidad.

A esto cabe agregar lo establecido en la Instrucción Cuarta de las Instrucciones de 3 de junio de 2019, donde se establece, como se ha visto previamente, que la evaluación se tiene que hacer cuando el alumnado detectado como posible alumnado de altas capacidades intelectuales ha superado las dos primeras fases del protocolo de detección.

En cuanto a los apartados que debe incluir el informe de evaluación psicopedagógica, el Anexo I 3.4.4 de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 estipula los siguientes:

- Datos personales.
- Datos escolares.
- Datos de la evaluación psicopedagógica.
- Información relevante del sujeto.
- Información relevante sobre el contexto escolar.
- Información relevante sobre el entorno familiar y el contexto social.
- Determinación de las NEAE.
- Propuesta de atención educativa. Orientaciones al profesorado.
- Orientaciones a la familia o a los representantes legales.

Medidas de respuesta:

En la normativa analizada, son bastantes las medidas de respuesta que se proponen para el alumnado con altas capacidades. Si bien, es conveniente aclarar que se diferencian dos tipos: las medidas genéricas para NEAE que pueden ser aplicadas al colectivo de las altas capacidades, y las medidas específicas para el mismo.

Dentro de las primeras, aparecen las medidas curriculares y organizativas y los programas específicos para el tratamiento personalizado. El Artículo 21.1 del Decreto 111/2016 que establece el currículum para la ESO señala que estas medidas se aplicaran para asegurar el adecuado progreso del alumnado NEAE y así, que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales. En el Artículo 21.3 del mismo decreto se establece la aplicación de programas específicos para el tratamiento personalizado del alumnado NEAE. Algo que también aparece en el Artículo 18.4.d y en el Artículo 32.4.d de las respectivas Órdenes de 15 de enero de 2021 para EP y ESO. En las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 se amplía un poco más la información al respecto y se define el Programa específico (PE) como:

El conjunto de actuaciones que se planifican con el objetivo de favorecer el desarrollo mediante la estimulación de procesos implicados en el aprendizaje (percepción, atención, memoria, inteligencia, metacognición, estimulación y/o reeducación del lenguaje y la comunicación, conciencia fonológica, autonomía personal y habilidades adaptativas, habilidades sociales, gestión de las emociones, autocontrol, autoconcepto y autoestima, etc.) que faciliten la adquisición de las distintas competencias clave. (Anexo I 7.2.1.1)

En relación a las medidas específicas, destacan la flexibilización y las adaptaciones curriculares. En la mayoría de los textos legislativos, la flexibilización se define como la escolarización del sujeto anticipando un curso académico el inicio de la escolarización de la etapa y/o reduciendo la duración de la misma, siempre que esta medida sea la más adecuada para su desarrollo personal y social (Artículo 18.6 del Decreto 97/2015, Artículo 22.4 del Decreto 111/2016, Artículos 33.8 y 46.8 de las Órdenes de 15 de enero de 2021). Sin embargo, el Anexo I 7.2.1.1 de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 describe más pormenorizadamente la medida en función de la etapa:

- Para EP:
 - Anticipación de la escolarización en el primer curso.
 - Reducción de la escolarización un máximo de dos años, o un año en el caso de que se haya aplicado la anticipación de la escolarización.
- Para ESO: reducción de la escolarización un máximo de un año.

Por otra parte, el mismo anexo establece como requisito, además de ser alumnado con NEAE por presentar altas capacidades intelectuales, haber adoptado previamente medidas generales y específicas que hayan resultado insuficientes,

acreditar que ha adquirido los criterios de evaluación y objetivos del nivel que va a adelantar, y teniendo una evaluación positiva de su adaptación curricular.

Por lo que se refiere a las adaptaciones curriculares, la normativa analizada contempla un espectro más o menos amplio. Comenzando con una visión genérica de la medida y de aplicación a cualquier alumnado con NEAE, hasta medidas de ampliación o enriquecimiento que pueden desembocar en una flexibilización de la escolarización. Así, en el Artículo 18.2 del Decreto 97/2015 se define como la “modificación de los elementos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado con NEAE”. Sin embargo, en el Artículo 23.3 del Decreto del currículum de ESO, se establece como una medida para el alumnado con altas capacidades intelectuales y que tiene como objetivo “favorecer el máximo desarrollo posible de sus capacidades, y teniendo en consideración el ritmo y el estilo de aprendizaje del alumno”. Además, diferencia dos tipos:

- La impartición de contenidos y adquisición de competencias propios de cursos superiores.
- La ampliación de contenidos y competencias del curso corriente.

En la misma línea las Órdenes de 15 de enero de 2021 señalan, en sus Artículos 22 y 36 respectivamente, que las adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado con altas capacidades intelectuales tienen como finalidad la promoción de su desarrollo pleno y equilibrado “contemplando propuestas curriculares de ampliación y, en su caso, de flexibilización del período de escolarización”. También indican que:

La propuesta curricular de ampliación de un área supondrá la modificación de la programación didáctica con la inclusión de criterios de evaluación de niveles educativos superiores, siendo posible efectuar propuestas, en función de las posibilidades de organización del centro, de cursar una o varias áreas en el nivel inmediatamente superior (Artículos 22 y 36).

Pero en la Circular informativa del 25 de febrero de 2021 sobre los cambios introducidos en las órdenes que desarrollan el currículo y la atención a la diversidad en las etapas de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, se aclara que la Adaptación Curricular para Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales supone la ampliación del currículo / Flexibilización del periodo de escolarización. Y sólo es aplicable para el alumnado con NEAE por Sobredotación Intelectual.

Completando esta información, el Anexo I 7.2.1.1 de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 perfila con más detalle esta medida, que pasa a denominarse adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales o ACAI. De manera que diferencia dos propuestas curriculares:

- De profundización de un ámbito/asignatura es la modificación que se realiza a la programación didáctica y que supone un enriquecimiento del currículo sin modificación de los criterios de evaluación.
- De ampliación de un ámbito/asignatura es la modificación de la programación didáctica con la inclusión de criterios de evaluación de niveles educativos superiores, pudiendo proponerse, en función de las posibilidades de organización del centro, el cursar uno o varios ámbitos/asignaturas en el nivel inmediatamente superior.

Pese a esta definición de las adaptaciones curriculares, algunos de los textos analizados contemplan además los programas de enriquecimiento curricular y los de profundización. Así, el Decreto 111/2016 menciona en su artículo 21.3 los programas de enriquecimiento curricular para el alumnado con altas capacidades intelectuales. Mientras que el Anexo I 7.2.1.1 de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 establece estos programas (PECAI: Programas de Enriquecimiento Curricular para el alumnado con altas capacidades intelectuales, Anexo I 7.2.1.1 de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017) tanto para el alumnado con altas capacidades como aquel especialmente motivado por el aprendizaje.

Según aparece reflejado en dicho anexo, se trata de un conjunto de actuaciones a través de una metodología flexible y basada en los intereses de la persona para favorecer el desarrollo del talento mediante:

- La estimulación de las capacidades cognitivas.
- El fomento de la creatividad.
- La promoción de las habilidades de investigación y de invención.
- La mejora del desarrollo socioafectivo.

En cuanto a los programas de profundización, las Órdenes de 15 de enero de 2021 los definen como:

El enriquecimiento de los contenidos del currículo ordinario sin modificación de los criterios de evaluación establecidos, mediante la realización de actividades que

supongan, entre otras, el desarrollo de tareas o proyectos de investigación que estimulen la creatividad y la motivación del alumnado (Artículos 15.2 y 19.2).

Se trata de actividades y tareas motivadoras que se llevan a cabo en el horario lectivo de las áreas objeto de enriquecimiento. De igual modo que ocurría con los PECAI, su destinatario es el alumnado con altas capacidades intelectuales y el alumnado altamente motivado para el aprendizaje pero que no presenta NEAE (Aclaración de 3 de mayo de 2021 relativa a los programas de atención a la diversidad establecidos en las órdenes de 15 de enero de 2021 para las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato).

Al margen de todas estas medidas, la legislación andaluza contempla varias medidas más para el alumnado con altas capacidades:

- Medidas de carácter general: estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje, como la adecuación de la metodología, la puesta en marcha de modelos organizativos flexibles, adecuación de recursos y materiales y/o en los procedimientos de evaluación (Anexo I 7.2.3.3 de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017).
- Materiales didácticos: materiales seleccionados, analizados y/o elaborados para la optimización de la respuesta educativa, potenciando el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Circular de 2010).
- Actividades extraescolares: actividades que se realizan fuera del horario lectivo en todos los niveles educativos, salvo los universitarios (Resuelvo Primero de la Resolución de 26 de septiembre de 2017). Se aplicó durante el curso 2017/2018 al alumnado con altas capacidades intelectuales que pertenecía a la Federación andaluza de altas capacidades intelectuales, que fue la beneficiada de la subvención que concede la Dirección General de Participación y Equidad de la Consejería de Educación.

Becas, premios y unidades específicas de escolarización:

En ninguno de los textos normativos analizados se hablan de las unidades específicas de escolarización, ni de becas o premios.

Programas específicos:

En la Resolución de 20 de diciembre de 2021 se recoge una medida de respuesta dirigida al alumnado escolarizado en centros docentes públicos o sostenidos con fondos

públicos de los cursos comprendidos entre 3º EP y 4º ESO y que esté altamente motivado para el aprendizaje y/o con altas capacidades intelectuales, es decir, el que destaca por su interés, motivación y capacidad hacia la realización de actividades que supongan una profundización con respecto al currículo ordinario (Primero.2 y Tercero.1 de la Resolución).

Se trata del programa de profundización de conocimientos “Andalucía Profundiza”. Este consiste en la realización, en horario no lectivo, de proyectos para la estimulación del aprendizaje y de la iniciativa en el alumnado, profundizando en los conocimientos del currículo ordinario, con un enfoque metodológico basado en la investigación por parte del alumnado, que fomente la iniciativa personal, la autonomía, el emprendimiento, la creatividad, la innovación y la originalidad.

Recursos personales:

En toda la legislación consultada no se menciona qué tipo de recursos personales puede recibir el alumnado con altas capacidades, salvo en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017. En estas Instrucciones es donde aparecen definidas principalmente las diferentes medidas de respuesta educativa para este colectivo. Y con ellas, quiénes son los responsables de llevarlas a cabo o supervisarlas. Así, para la medida del Programa específico se establece que es función del profesorado especializado para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (Pedagogía Terapéutica, PT) con la colaboración del orientador, la elaboración y aplicación del mismo. También se contempla la implicación de otros profesionales docentes y no docentes siempre que se consideren necesarios (Anexo I 7.2.1.1).

En el caso de la coordinación y seguimiento de la ACAI se establece como responsable al tutor, mientras que se realiza por el profesorado de los ámbitos/asignaturas adaptadas con el asesoramiento del orientador y la participación de la jefatura de estudios (Anexo I 7.2.1.1).

Finalmente, la elaboración, aplicación y seguimiento del PECAI la realiza el profesorado ordinario con disponibilidad horaria, con el asesoramiento del orientador y la participación del Equipo Directivo. También se puede contar con el asesoramiento y participación del Profesorado especializado en la atención del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (Ámbito Provincial - itinerante) (Anexo I 7.2.1.1).

Por tanto, si se aplica una medida genérica de atención al alumnado con NEAE, como es el Programa específico, se cuenta con el recurso del PT. En cambio, si la

medida adoptada es concreta para el alumnado con altas capacidades, la responsabilidad recae sobre el tutor. Aunque se cuenta con el asesoramiento del orientador y la participación del Equipo Directivo.

Es importante destacar la figura del Profesorado especializado en la atención del alumnado con altas capacidades intelectuales que aparece como complemento en la aplicación del PECAI, puesto que se trata de una figura especializada en este colectivo.

Por otra parte, en la puesta en marcha del Programa Andalucía Profundiza interviene el profesorado del centro que solicita participar en él y que presenta un proyecto (Sexto.4 de la Resolución de 20 de diciembre de 2021).

Formación del profesorado:

En relación a la formación específica para el profesorado, las Instrucciones de 8 de marzo de 2017 establecen en su Anexo I 7.2.3.1 como una función de los equipos directivos impulsar actuaciones para la sensibilización, formación e información destinadas al profesorado, de modo que puedan contar con los conocimientos y herramientas necesarias para la atención del alumnado con NEAE.

De manera más concreta, la Circular de 2010 contempla la propuesta de temáticas o acciones formativas que se incluyan dentro de los planes de formación dirigidos al profesorado que interviene con el alumnado con altas capacidades intelectuales.

El papel de las familias:

En la normativa analizada, el papel de la familia es de dos tipos: uno más pasivo como receptora de información y asesoramiento; y otro más activo como participantes en el proceso de detección de las altas capacidades de sus hijos.

Las Órdenes de 15 de enero de 2021 reconocen a las familias su derecho a ser informadas tanto de la propuesta de incorporación a un programa de profundización como de la evolución del menor en dicho programa (Artículos 13.4 y 16.1 y Artículos 15.4 y 20.1, respectivamente). De igual modo, tal y como se recoge en las Instrucciones de 3 de junio de 2019, la familia participa y tiene que ser informada de todas las fases del proceso de detección de altas capacidades y la consiguiente evaluación psicopedagógica, si fuera el caso (Instrucción Cuarta).

Además, se les reconoce el derecho a recibir asesoramiento individualizado, sobre los aspectos más relevantes del contexto familiar y social que inciden en el

desarrollo del sujeto y en su proceso de aprendizaje, o sobre la educación de sus hijos (Anexo I 7.2.3 de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017). En la misma línea, la Circular de 2010 indica que las familias pueden ser asesoradas por los Equipos de Orientación Educativa Especializados en lo relativo a técnicas, métodos y recursos apropiados para la atención educativa en el ámbito social y familiar de sus hijos.

Finalmente, la participación de los menores en el Programa Andalucía Profundiza depende en última instancia de que las familias la soliciten (Octavo.1 de la Resolución de 20 de diciembre de 2021), por lo que se les reconoce un papel importante en la aplicación de esta medida de respuesta.

Publicaciones para orientar a profesores y familias:

En la normativa analizada no existe una descripción pormenorizada de pautas o sugerencias para dar una correcta y adecuada atención educativa al alumnado con altas capacidades. Lo que más se aproxima es el conjunto de medidas que se proponen: programas específicos, adaptaciones curriculares, programas de profundización, programas de enriquecimiento, etc. Así como, el protocolo para la detección e identificación de este alumnado.

Por otra parte, en la página web de la Consejería no se ha encontrado ninguna publicación o guía para profesores y/o familias.

Equipos especializados:

Como se ha visto en el apartado de Recursos personales, según el Anexo I 7.2.1.1 de las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, existe el asesoramiento y participación del Profesorado especializado en la atención del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (Ámbito Provincial - itinerante).

Asociaciones:

En la Tabla 5 se incluyen las asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Andalucía. En la columna de la izquierda figuran las asociaciones y en la columna de la derecha, su página web.

Tabla 5*Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Andalucía.*

Asociación	Página web
FASI Federación Andaluza de Asociaciones de Altas Capacidades	https://fasi.es/
ASUC Asociación de Superdotados de Cádiz	https://www.asuc.es/
ACES Altas Capacidades Intelectuales del Estrecho	http://altascapacidadesdelestrecho.wordpress.com/
ACS Altas Capacidades de Sanlúcar y Costa Noroeste	http://altascapacidadesdesanlucar.emiweb.es/
ASA Asociación Malagueña para el Apoyo a las Altas Capacidades Intelectuales	https://asamalaga.es
AINAT Altas Capacidades Cádiz	
ACM Altas Capacidades Marbella y San Pedro	http://altascapacidadesmarbella.org
DIVERXIA Asociación para el Fomento del Talento y las Altas Capacidades en Sevilla	
Asociación Actívate por la Inclusión Córdoba	https://asociacionactivate.es/

Nota. Elaboración propia a partir de la información obtenida en la página web:
<https://cebrasdecolores.es/asociaciones/>

Resumen:

En la Tabla 6 se ha recopilado toda la información relevante con respecto a las diferentes variables para el caso de la Comunidad de Andalucía. Además, se ha indicado la normativa vigente que específicamente aborda cada una de las variables. En la columna de la izquierda aparecen las variables; en la columna central, su concreción; y en la columna de la derecha, se indica la referencia legislativa cuando existe.

Para una mejor visualización de la Tabla 6 se ha incluido en la página siguiente.

Tabla 6

Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Andalucía.

Variable	Concreción	Normativa
Normativa específica	Sí	Circular de 2010, Resolución provisional de 26 de septiembre de 2017, Instrucciones de 3 de junio de 2019 y Resolución de 20 de diciembre de 2021
Concepto	Alumnado con altas capacidades intelectuales	Toda
Protocolo de detección	Sí	Instrucciones de 8 de marzo de 2017
Protocolo de identificación	Sí	Instrucciones de 3 de junio de 2019
Pruebas concretas para la identificación	Sí	Instrucciones de 8 de marzo de 2017
Responsables de la identificación	Sí	Instrucciones de 3 de junio de 2019
Proceso de evaluación	Sí	Instrucciones de 8 de marzo de 2017
Momento de la evaluación	Tras la detección de las altas capacidades (superación de las dos primeras fases de protocolo)	Instrucciones de 8 de marzo de 2017
Momento de la evaluación	Previa a la aplicación de una medida específica o programa de atención a la diversidad	Instrucciones de 8 de marzo de 2017
Elementos del informe	Datos de la evaluación psicopedagógica Información relevante sobre el sujeto, su contexto escolar, familiar y social NEAE Atención educativa Orientaciones para el profesorado y la familia	Instrucciones de 8 de marzo de 2017
Medidas de respuesta	Adaptación curricular	Instrucciones de 8 de marzo de 2017 y Órdenes de 15 de enero de 2021
	Flexibilización	Instrucciones de 8 de marzo de 2017
	Enriquecimiento	Instrucciones de 8 de marzo de 2017 y Órdenes de 15 de enero de 2021

Variable	Concreción	Normativa
Becas y Premios	No	
Programas especiales	Programa de profundización de conocimientos “Andalucía Profundiza”	Resolución de 20 de diciembre de 2021
Recursos personales	Sí	Instrucciones de 8 de marzo de 2017
Formación del profesorado	Temáticas o acciones formativas específicas	Circular de 2010
Papel de las familias	Participar en la detección Recibir información (sobre la incorporación a un determinado programa, la evolución y el seguimiento, el proceso de evaluación psicopedagógica) Recibir asesoramiento Dar su consentimiento (para la participación en el Programa Andalucía Profundiza)	Instrucciones de 3 de junio de 2019 Órdenes de 15 de enero de 2021 e Instrucciones de 3 de junio de 2019 Instrucciones de 3 de junio de 2019 Resolución de 20 de diciembre de 2021
Publicaciones para orientar a profesorado y familias	No	
Equipos especializados	Sí Profesorado especializado en la atención del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales	Instrucciones de 8 de marzo de 2017
Número de asociaciones	9	

4.3.2. Aragón

Aragón es la cuarta comunidad más extensa de España, con más de 47000 km². Está compuesta por tres provincias y su capital es Zaragoza. Tiene una población de 1326261 habitantes (Según el INE para el año 2021: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853#!tabs-tabla>), de los cuales, un poco más de la mitad son mujeres. Se encuentra ubicada en la parte norte de España. Al norte limita con Francia; al sur con Castilla La Mancha y la Comunidad Valenciana; al este con Cataluña; y al oeste, con Castilla y León, La Rioja y Navarra.

Normativa que regula la respuesta:

En la Comunidad de Aragón, el currículum para la etapa de la EI viene marcado por la Orden de 10 de marzo de 2008; para la EP, por la Orden de 16 de junio de 2014, con las modificaciones introducidas por la Orden ECD/850/2016; y para la ESO, por la Orden ECD/489/2016. Tanto la Orden de la EI como la de la EP mencionan las altas capacidades, ya sea para citar algunas pautas de intervención, como para la identificación y posterior respuesta educativa.

La evaluación se establece en la Orden de 14 de octubre de 2008 para la EI, en la Orden de 21 de diciembre de 2015 para la EP, y en la Orden ECD/624/2018 para la ESO. Al contrario de lo que ocurre con las órdenes del currículum, las órdenes de evaluación no abordan las altas capacidades. Únicamente lo hace la Orden de evaluación de la ESO, en la que se incluye la respuesta educativa.

La atención a la diversidad, por su parte, cuenta con el Decreto 188/2017. En la página web de la Consejería aparece un proyecto de decreto que modifica esta norma, pero no está datado ni firmado. Por este motivo, no se ha tenido en cuenta para el análisis más allá de mencionar los escasos cambios que supondría su publicación.

También existe la Orden ECD/1005/2018 que regula las actuaciones de la intervención educativa inclusiva, y la Resolución de 7 de septiembre de 2012 que da instrucciones relativas a la acción orientadora. En todos estos textos se mencionan las altas capacidades.

Como normativa específica sobre altas capacidades, Aragón tiene la Orden ECD/1400/2018 que recoge el Programa “Desarrollo de Capacidades”. A su vez, la Resolución de 6 de septiembre de 2019 prorroga la aplicación del Programa al curso 2018-2019.

En la Tabla 7 se ha recogido la normativa, según su rango, vigente en la Comunidad de Aragón para las etapas educativas de EI, EP y ESO, que versan sobre el currículum, la evaluación, la atención a la diversidad y las altas capacidades. En la columna de la izquierda figura el rango normativo. Mientras que en la parte de la derecha se incluyen las referencias legislativas según el ámbito.

Tabla 7

Normativa vigente de la Comunidad de Aragón según su ámbito y rango.

Rango normativo	Ámbito			
	Currículum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Decreto	Decreto 188/2017			
Orden	Orden de 10 de marzo de 2008 (para EI)	Orden de 14 de octubre de 2008 (para EI)	Orden ECD/1005/2018	Orden ECD/1400/2018 (prorrogada por la Resolución de 6 de septiembre de 2019)
	Orden de 16 de junio de 2014 (modificada por la Orden ECD/850/2016) (para EP)	Orden de 21 de diciembre de 2015 (para EP)		
	Orden ECD/489/2016 (para ESO)	Orden ECD/624/2018 (para ESO)		
Resolución	Resolución de 7 de septiembre de 2012			

Concepto:

En la totalidad de la normativa analizada el término empleado es de alumnado con altas capacidades (Artículo 13.4 de la Orden de 10 de marzo de 2008, Artículo 15.1 de la Orden de 16 de junio de 2014 y Resuelvo Segundo de la Orden ECD/1400/2018). En algunas ocasiones, acompañado del adjetivo “intelectuales”. Véase por ejemplo: el Artículo 26 de la Orden ECD/624/2018, el Artículo 24 del Decreto 188/2017, el Artículo 13.7 de la Orden ECD/1005/2018 o el Resuelvo Segundo.1 de la Resolución de 7 de septiembre de 2012.

Además, el Decreto 188/2017 establece lo que se entiende por alumnado con altas capacidades, y lo define como:

Aquel alumnado que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, de actuaciones generales y/o específicas, para responder a las necesidades derivadas de un funcionamiento personal caracterizado por la adquisición temprana de aprendizajes instrumentales, o unas aptitudes y habilidades cognitivas, generales o específicas, por encima de lo esperado en su grupo de edad de referencia (Artículo 24).

Estadísticas:

En la Tabla 8 se presentan las cifras con respecto al alumnado con altas capacidades según la etapa educativa en Aragón. En la columna izquierda se especifica la etapa, el alumnado escolarizado, los identificados con altas capacidades y el porcentaje para esa etapa. En las columnas de la derecha se muestra el número para los chicos, para las chicas y en su totalidad.

Tabla 8

Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Aragón.

Número de alumnado	Hombres	Mujeres	Total
En el 2º ciclo de Educación Infantil			
Escolarizados	17440	16500	33940
Identificados de altas capacidades	0	0	0
% de identificados de altas capacidades	0,000	0,000	0,000
En Educación Primaria			
Escolarizados	40068	37537	77605
Identificados de altas capacidades	51	20	71
% de identificados de altas capacidades	0,127	0,053	0,091
En Educación Secundaria Obligatoria			
Escolarizados	27286	25755	53041
Identificados de altas capacidades	57	25	82
% de identificados de altas capacidades	0,209	0,097	0,155
En Educación Básica			
Escolarizados	67354	63292	130646
Identificados de altas capacidades	108	45	153
% de identificados de altas capacidades	0,160	0,071	0,117

Como se puede observar en los datos recogidos en la tabla, el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la Comunidad de Aragón es muy inferior al 1%. Ni en el cómputo total de la EB, ni en ninguna de las etapas educativas, este porcentaje llega a las dos décimas. Siendo el porcentaje total más elevado el de la etapa de la ESO, con un 0,155%; y el más bajo el de la etapa de EI, con ningún identificado.

Sí que se supera esta barrea cuando se observan los resultados para los chicos y para las chicas. Pero sólo en la etapa de la ESO, donde es ligeramente superior al 0,2%: 0,209 para los alumnos varones. Así, el porcentaje más elevado para los chicos y para las chicas se encuentra en la etapa de la ESO, mientras que el más bajo aparece en la etapa de EI.

Las diferencias entre chicos y chicas es patente en todas las etapas educativas, siendo siempre el doble en el caso de los varones. La mayor distancia se da en la etapa de ESO con 0,112% de alumnos más que de alumnas identificadas. En toda la Educación Básica este número asciende al 0,089%.

Detección:

En la Comunidad de Aragón, la Orden ECD/1005/2018 es la única que aborda el aspecto de la detección de las altas capacidades. Este proceso tiene, principalmente tres fases:

1. La detección temprana de indicios de NEAE que puedan hacer sospechar que se está ante unas altas capacidades intelectuales. Esto se lleva a cabo por el equipo docente del centro, contando con la información que aporte la familia y con el asesoramiento que confiere la Red Integrada de Orientación educativa (Artículo 13.7 de la Orden ECD/1005/2018).
2. Análisis por parte del equipo docente coordinado por el tutor, de la información recopilada y de los indicios, así como la valoración de las actuaciones desarrolladas con el alumnado, la toma de decisión sobre su continuidad, la adopción de otras nuevas, y su seguimiento (Artículo 13.9 de la Orden ECD/1005/2018).
3. Una vez aplicadas las actuaciones referidas en el paso previo, y considerándose insuficientes, el Director del centro ha de solicitar la evaluación psicopedagógica de la persona a la Red Integrada de Orientación Educativa (Artículo 13.10 de la Orden ECD/1005/2018).

En ningún momento se define un protocolo para la detección de las altas capacidades ni cuándo se debe aplicar.

Identificación:

Siguiendo con el proceso de detección, el Artículo 13.7 de la Orden ECD/1005/2018 advierte que “la existencia de estos indicios no implicará necesariamente la identificación de la de necesidad específica de apoyo educativo en el alumno, aunque sí justifica la puesta en marcha de las actuaciones generales”.

Ahora bien, la identificación de las altas capacidades permite ajustar la respuesta educativa y aumentar la capacidad de los centros para responder a la diversidad (Artículo 15.1 de la Orden de 16 de junio de 2014). Por ello, el Decreto de atención a la diversidad incide en la responsabilidad de la Administración de establecer los procedimientos para hacer efectiva la identificación, valoración e intervención tan pronto como se detecten indicios de altas capacidades (Artículo 6.2 del Decreto 188/2017). El mismo artículo indica que el encargado es el Departamento competente en materia educativa en coordinación con otras Administraciones.

Finalmente, en la Resolución sobre el Programa “Desarrollo de Capacidades” se pone el énfasis en la idoneidad de este Programa para potenciar los procesos de identificación, no sólo del alumnado con altas capacidades, sino también de aquel que destaca por su elevado rendimiento escolar, por su capacidad o talento especial en algún área del currículo o competencia clave. De esta manera, se le podrá proporcionar una respuesta educativa inclusiva y ajustada a sus necesidades (Resolución Segundo.e de la Orden ECD/1400/2018).

En este caso, los responsables de realizar este proceso de identificación son los centros educativos participantes en colaboración con el profesional de la Red Integrada de Orientación Educativa del centro.

Evaluación psicopedagógica (proceso e informe):

Como se ha mencionado anteriormente, la evaluación psicopedagógica de una posible persona con altas capacidades se realiza cuando el equipo docente, coordinado por el tutor, ha analizado la información y los indicios, y cuando ha valorado que las actuaciones adoptadas no son suficientes. En ese momento, el Director del centro solicita la intervención de la Red Integrada de Orientación Educativa (Artículo 13.10 de la Orden ECD/1005/2018).

El Artículo 20.2 del Decreto 188/2017 añade que la evaluación se realizará una vez detectadas las altas capacidades y la NEAE derivada de ellas; para poder aplicar actuaciones generales y/o específicas de intervención educativa.

Según el Decreto de atención a la diversidad, el informe psicopedagógico debe recoger las conclusiones de la evaluación psicopedagógica, así como la propuesta de actuaciones necesarias para dar respuesta a la NEAE que precise el sujeto. Pero también tiene que contemplar las orientaciones que puedan favorecer el desarrollo personal y socioeducativo desde el contexto familiar y social (Artículos 17.5 y 20.3 del Decreto 188/2017).

Medidas de respuesta:

En Aragón, las medidas de respuesta para el alumnado con altas capacidades son principalmente de tres tipos: diversificación curricular, profundización y flexibilización. Pero antes de aplicar ninguna de ellas, la normativa contempla otras.

Por ejemplo, el Artículo 14.3 del Decreto 188/2017 señala las *actuaciones generales de intervención educativa*. Estas suponen la prevención, detección e intervención de forma inmediata ante la aparición de necesidad de atención educativa en el alumnado y no implican cambios significativos en ninguno de los aspectos curriculares y organizativos que constituyen las diferentes enseñanzas del sistema educativo. Estas medidas se dirigen al alumnado con o sin NEAE.

Por su parte, el Resuelvo Segundo de la Resolución de 7 de septiembre de 2012 menciona las *adaptaciones curriculares no significativas* para el alumnado con NEAE, y distingue tres opciones:

- Las adaptaciones de los procedimientos de evaluación.
- La adecuación de las condiciones organizativas y metodológicas de las actividades.
- La priorización de contenidos.

En relación a las medidas específicas para el alumnado con altas capacidades, aparecen las de ampliación y profundización. En su mayoría hacen referencia a adaptaciones curriculares. En cualquier caso, estas medidas se deben incluir en Proyecto de Centro (Artículo 18.1 de la Orden de 16 de junio de 2014).

Las *adaptaciones curriculares de ampliación* suponen la incorporación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación de una o varias materias del curso

superior. Pero también tienen que concretar la metodología y la organización de la enseñanza para su desarrollo (Artículo 26.1 de la Orden ECD/624/2018 y Resuelvo Cuarto de la Resolución de 7 de septiembre de 2012). Con esta definición identifica el Artículo 31 de la Orden ECD/1005/2018 la *aceleración parcial del currículo*.

El requisito para poder adoptar estas medidas es, principalmente, tener un informe psicopedagógico que indique la presencia de altas capacidades (véase, por ejemplo, el Artículo 26.2 de la Orden ECD/624/2018 o el Resuelvo Cuarto de la Resolución de 7 de septiembre de 2012). También se contempla la posibilidad de aplicarlas al alumnado especialmente motivado (Artículo 18.1 de la Orden de 16 de junio de 2014).

En alguna normativa se añaden otros requisitos:

- El Director del centro es el encargado de hacer la solicitud y aportar toda la documentación (Resuelvo Cuarto.3.a de la Resolución de 7 de septiembre de 2012).
- El informe psicopedagógico tiene que estar realizado por la Red Integrada de Orientación Educativa (Artículo 31.2 de la Orden ECD/1005/2018).
- El informe debe indicar, a partir de las aportaciones del profesorado, el nivel de competencia curricular de las áreas o materias objeto de adaptación (Resuelvo Cuarto.3.a de la Resolución de 7 de septiembre de 2012), que ha de ser evidenciar un rendimiento superior (Artículo 31.2 de la Orden ECD/1005/2018).
- Tener la conformidad de los padres, el informe de valoración de la Inspección y la autorización del Director del Servicio Provincial (Resuelvo Cuarto.3 de la Resolución de 7 de septiembre de 2012).
- Cuando la adopción de esta medida no le suponga al sujeto dificultades de adaptación social o emocional (Artículo 31.2 de la Orden ECD/1005/2018).

Otra de las medidas que se contemplan en la legislación aragonesa es la de la *profundización*. Normalmente, aparece junto al enriquecimiento como una actuación más genérica. Así, el Artículo 19 de la Orden ECD/1005/2018 lo define como un tipo de adaptación no significativa del currículo. Es decir, que consiste en adecuar la programación didáctica y personalizar la respuesta educativa. O, como señala el Artículo 26.1 de la Orden ECD/624/2018: “dentro de los objetivos y contenidos del curso en el que está matriculado”.

Casi siempre, la adopción de esta medida implica tener un informe psicopedagógico en el que se indique la presencia de altas capacidades (Artículo 18.1

de la Orden de 16 de junio de 2014, Artículo 26.1 de la Orden ECD/624/2018). Sin embargo, en el Artículo 19 de la Orden ECD/1005/2018 va dirigido al alumnado con NEAE (no se especifica de qué tipo), y en Artículo 18.1 de la Orden de 16 de junio de 2014 además se incluye al alumnado especialmente motivado.

Por otra parte, y pese a no estar publicado, el Artículo 24 del Proyecto de modificación del Decreto 188/2017 contempla las actuaciones educativas específicas para el alumnado con altas capacidades, entre las que figuran los programas de enriquecimiento curricular.

Finalmente, la legislación menciona la medida de la *flexibilización*. Según el Artículo 32.1 de la Orden ECD/1005/2018, supone la incorporación a un nivel superior respecto al correspondiente por edad, pero el Artículo 26.3 de la Orden ECD/624/2018 indica que consiste en anticipar la incorporación a la etapa o reducir la duración de la misma.

En cualquier caso, los requisitos que se establecen en ambos textos son:

- Tener un informe psicopedagógico que acredite las altas capacidades del sujeto (Artículo 26.4 de la Orden ECD/624/2018 y Artículo 32.1 de la Orden ECD/1005/2018).
- Que se prevea que esta medida es la más adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización (Artículo 26.3 de la Orden ECD/624/2018 y Artículo 32.1 de la Orden ECD/1005/2018).
- Contar con la autorización del Director de Servicio Provincial competente en materia de educación no universitaria (Artículo 26.4 de la Orden ECD/624/2018 y Artículo 25.e de la Orden ECD/1005/2018).

Además, en el Artículo 26.4 de la Orden ECD/624/2018 se señalan otros requisitos:

- Tener la evaluación curricular de cada materia hecha por los departamentos u órganos didácticos del centro en el que esté matriculado.
- Tener una valoración de las posibilidades y medidas para la adaptación social.
- Que el centro realice un plan en el que se recoja una propuesta de organización de la enseñanza, de la evaluación y de seguimiento del sujeto.

Por su parte, la Orden sobre la respuesta inclusiva establece los siguientes requerimientos:

- Haber desarrollado previamente, al menos durante un curso escolar, adaptación o adaptaciones curriculares no significativas de enriquecimiento y profundización o aceleración parcial del currículo (Artículo 32.1 de la Orden ECD/1005/2018).
- Tener un desarrollado previamente, al menos durante un curso escolar, adaptación o adaptaciones curriculares no significativas de enriquecimiento y profundización o aceleración parcial del currículo (Artículo 32.1 de la Orden ECD/1005/2018).
- Tener la conformidad de la familia (Artículo 25.c de la Orden ECD/1005/2018).
- Que la solicitud la haga el Director del centro (Artículo 25.b de la Orden ECD/1005/2018).

Becas, premios y unidades específicas de escolarización:

En ninguno de los textos normativos analizados se hablan de las unidades específicas de escolarización, ni de becas o premios.

Programas específicos:

En la Comunidad aragonesa existe un programa específico para el alumnado con altas capacidades: el Programa “Desarrollo de Capacidades”. Los últimos textos legislativos que abordan dicha actuación son la Orden ECD/1400/2018 y la Resolución de 6 de septiembre de 2019, que prorroga su continuidad para el curso 2019-2020. Sin embargo, pese a que no hay normativa más reciente, sigue contemplándose el Programa en la página web de la Consejería (Ver en <http://carei.es/institucionales/programa-desarrollo-de-capacidades/>). Así, según se indica en la Introducción de la Resolución de 6 de septiembre de 2019, el Programa se lleva a cabo desde el curso 2007-2008.

El Programa tiene la finalidad de potenciar la identificación y, a su vez, ampliar y mejorar la respuesta educativa que se ofrece al alumnado con altas capacidades. Por lo que debe facilitar y favorecer la reflexión sobre la práctica docente y la participación y cooperación de las familias y otras entidades (Resolución Segundo de la Orden ECD/1400/2018).

En este sentido, el Resolución Segundo.e de la Orden ECD/1400/2018 hace hincapié en el proceso de identificación de aquel alumnado que destaca por su elevado rendimiento escolar, por su capacidad o talento en algún área del currículo o competencia clave, y de este modo, proporcionarle una respuesta educativa inclusiva y ajustada a sus necesidades. También señala que los centros educativos que participan

en el Programa, junto con el profesional de la Red Integrada de Orientación Educativa del centro, son los responsables de la identificación.

El Programa es un Proyecto de Innovación Educativa que se ha de llevar a cabo en horario escolar y que debe formar parte del Plan de Atención a la Diversidad (Resuelvo Tercero de la Orden ECD/1400/2018).

Como proyecto, el Resuelvo Quinto.3 de la Orden ECD/1400/2018 indica que ha de contener una serie de actividades. Estas pueden organizarse en:

- Agrupamientos específicos de carácter flexible de mínimo 10 personas.
- Grupo-clase con la intervención del coordinador del programa y el profesorado del aula.
- Actividades complementarias y extraescolares.

En cualquier caso, los contenidos que se trabajen para el desarrollo de capacidades tienen que responder a los intereses y necesidades del alumnado, estimulando y potenciando sus inteligencias cognitivas, emocionales y sociales (Resuelvo Quinto.4 Orden ECD/1400/2018).

Si bien es cierto que, el principal destinatario del Programa es el alumnado con altas capacidades, el Resuelvo Tercero de la Orden ECD/1400/2018 incluye a todo aquel con motivación hacia el programa, con actitud positiva hacia los aprendizajes, o con capacidades y rendimiento escolar elevados. Pudiendo hacerse extensivo a todo el alumnado del centro.

Por otra parte, para poder llevar a cabo el proyecto, el Programa establece dos elementos imprescindibles: los recursos y la formación. Con respecto a los primeros, y pese a que el ser admitido en el Programa no conllevará para los centros incremento de recursos personales ni didácticos para su desarrollo, la comunidad educativa contará con el apoyo y asesoramiento de la Red Integrada de Orientación Educativa (Resuelvo Tercero.2 y Resuelvo Decimosexto.1 de la Orden ECD/1400/2018).

En relación a la formación, la Red de Formación del Profesorado establecerá el asesoramiento y apoyo a los centros autorizados en el desarrollo y aplicación de los proyectos formativos (que se puedan llevar a cabo en el Programa) (Resuelvo Decimosexto.2 de la Orden ECD/1400/2018).

Finalmente, tal y como recogen el Resuelvo Segundo.f y Resuelvo Sexto.1 de la Orden ECD/1400/2018, además de autorizar la participación de sus hijos en el

Programa, las familias también pueden participar en la respuesta educativa del centro para ellos.

Formación del profesorado:

La formación específica en altas capacidades para el profesorado no se menciona en ninguno de los textos analizados, a excepción de la Orden ECD/1400/2018. En su Resuelvo Decimosexto.2, como se ha indicado anteriormente, se establece que la Red de Formación del Profesorado tiene que asegurar el asesoramiento y apoyo a los centros que participen en el Programa “Desarrollo de Capacidades”. Esta contribución se hará para que los centros puedan desarrollar y aplicar los proyectos formativos que se diseñen para el Programa.

Papel de las familias:

Según la legislación consultada, el rol de las familias del alumnado con altas capacidades es, fundamentalmente, activo, aunque también desempeñan un papel pasivo en determinadas ocasiones.

En relación al rol activo, tienen reconocidas las siguientes actuaciones:

- Aportar información al centro educativo para la detección de NEAE por altas capacidades en sus hijos (Artículo 13.7 de la Orden ECD/1005/2018).
- Dar su conformidad o autorizar la aplicación para sus hijos de las medidas de la adaptación curricular de ampliación, la aceleración parcial del currículo, la flexibilización o la participación en el Programa “Desarrollo de Capacidades” (Resuelvo Cuarto.3.a y Resuelvo Sexto.1 de la Resolución de 7 de septiembre de 2012, y Artículo 25.c y Artículo 31.3 de la Orden ECD/1005/2018).
- Participar en la respuesta educativa del centro a las necesidades de sus hijos (Resuelvo Segundo.f de la Orden ECD/1400/2018).

Por lo que respecta al papel pasivo, las familias pueden:

- Ser informadas de la detección de la posible existencia de NEAE por altas capacidades en sus hijos, la necesidad de realizar la evaluación psicopedagógica, de las actuaciones a desarrollar y del seguimiento de las mismas (Artículo 13.9 de la Orden ECD/1005/2018 y Artículo 17.4 del Decreto 188/2017).
- Recibir la resolución del Director del Servicio Provincial sobre la medida de la adaptación curricular de ampliación o de la propuesta de flexibilización (Resuelvo

Cuarto.3.d de la Resolución de 7 de septiembre de 2012 y Artículo 25.f de la Orden ECD/1005/2018).

Publicaciones para orientar a profesores y familias:

Ni en la página web de la Consejería, ni en la normativa analizada, hay referencias a publicaciones oficiales o pautas que puedan guiar la actuación de profesores y familias ante casos de alumnado con altas capacidades.

Al margen del Programa “Desarrollo de Capacidades” donde, como se ha señalado previamente, se proporciona formación a la comunidad educativa para atender a las altas capacidades, sólo el Artículo 13.4 de la Orden de 10 de marzo de 2008 indica un escueta orientación: “se dará respuesta a las necesidades del alumnado con altas capacidades estimulando su propio ritmo de aprendizaje”.

Equipos especializados:

En ningún texto normativo se menciona la existencia de equipos especializados en el ámbito de las altas capacidades.

Asociaciones:

En la Comunidad de Aragón únicamente hay una asociación vinculada con las altas capacidades (según la información obtenida en la página web: <https://cebrasdecolores.es/asociaciones/> consultada el 17/01/2023 a las 21:00h). Se trata de SIN LÍMITES, la Asociación Aragonesa de Altas Capacidades, cuya página web es <http://sinlimites.altacapacidad.net/>

Resumen:

En la Tabla 9 se ha recopilado toda la información relevante con respecto a las diferentes variables para el caso de la Comunidad de Aragón. Además, se ha indicado la normativa vigente que específicamente aborda cada una de las variables. En la columna de la izquierda aparecen las variables; en la columna central, su concreción; y en la columna de la derecha, se indica la referencia legislativa cuando existe.

Tabla 9

Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Aragón.

Variable	Concreción	Normativa
Normativa específica	Sí	Orden ECD/1400/2018
Concepto	Alumnado con altas capacidades (intelectuales)	Toda
Protocolo de detección	No	
Protocolo de identificación	No	
Pruebas concretas para la identificación	No	
Responsables de la identificación	Sí (Equipo Docente y Red Integrada de Orientación Educativa)	Orden ECD/1400/2018
Proceso de evaluación	Sí	Decreto 188/2017
Momento de la evaluación	Una vez se han detectado las altas capacidades y las actuaciones llevadas a cabo resultan insuficientes	Decreto 188/2017
Elementos del informe	Conclusiones de la evaluación psicopedagógica, propuesta de actuaciones y orientaciones para el ámbito familiar y social	Decreto 188/2017
Medidas de respuesta	Diversificación curricular	Orden ECD/624/2018 Orden ECD/1005/2018 Resolución de 7 de septiembre de 2012
	Enriquecimiento	Orden ECD/1005/2018
	Flexibilización	Orden ECD/624/2018 Orden ECD/1005/2018
Becas y Premios	No	
Programas especiales	Sí	Orden ECD/1400/2018 Resolución de 6 de septiembre de 2019
Recursos personales	No	
Formación del profesorado	Sí	Orden ECD/1400/2018
Papel de las familias	Participar en la detección	Orden ECD/1005/2018
	Ser informados	Orden ECD/1005/2018 Decreto 188/2017
	Dar su consentimiento	Orden ECD/1005/2018 Resolución de 7 de septiembre de 2012 Orden ECD/1400/2018

Variable	Concreción	Normativa
Papel de las familias	Recibir la notificación pertinente	Orden ECD/1005/2018
		Resolución de 7 de septiembre de 2012
	Participar en las medidas adoptadas con sus hijos	Orden ECD/1400/2018
Publicaciones para orientar a profesorado y familias	No	
Equipos especializados	No	
Número de asociaciones	1	

4.3.3. Asturias

Asturias es la décima comunidad más extensa de España, con más de 10000 km². Está compuesta por una única provincia y su capital es Oviedo. Tiene una población de 1011792 habitantes (según el INE para el año 2021: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853#!tabs-tabla>), de los cuales, un poco más de la mitad son mujeres. Se encuentra ubicada en la parte norte de España. Al norte limita con mar Cantábrico; al sur con Castilla y León; al este con Cantabria; y al oeste, con Galicia.

Normativa que regula la respuesta:

En la Comunidad de Asturias, el currículum se establece en el Decreto 85/2008 para la etapa de EI, en el Decreto 82/2014 para la EP y en el Decreto 43/2015 para la ESO. Además, está la Resolución de 4 de junio de 2018 en la que se regulan aspectos de la ordenación académica de las enseñanzas de la ESO. En todos estos textos hay mención a las altas capacidades, generalmente en relación a la respuesta educativa que se les da.

Por otra parte, la evaluación en la etapa de EI se recoge en la Resolución de 16 de marzo de 2009. La de EP, en la Resolución de 3 de febrero de 2015 que está modificada por la Resolución de 29 de abril de 2016 y la Resolución de 8 de octubre de 2018. La evaluación de la ESO aparece en la Resolución de 22 de abril de 2016. En las tres resoluciones se abordan las altas capacidades, de nuevo en lo referente a la respuesta educativa, principalmente.

La normativa sobre atención a la diversidad es más escueta. Tan solo se ha obtenido una norma que incluye una mención a las altas capacidades. Se trata del Decreto 147/2014 modificado por el Decreto 32/2018 que regula la orientación educativa y profesional. En este texto se explica la creación del Equipo Regional, su división en tres Áreas y la subdivisión en Unidades, una de las cuales se refiere al colectivo objeto de estudio.

En cambio, la normativa asturiana no cuenta con normativa específica sobre altas capacidades.

En la Tabla 10 se ha recogido la legislación, según su rango, vigente en la Comunidad de Asturias para las etapas de EI, EP y ESO, que versan sobre el currículum, la evaluación y la atención a la diversidad. En la columna de la izquierda

figura el rango normativo. Mientras que en la parte de la derecha se incluyen las referencias legislativas según el ámbito.

Tabla 10

Normativa vigente de la Comunidad de Asturias según su ámbito y rango.

Rango	Ámbito			
	Curriculum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Decreto	Decreto 85/2008 (para EI)		Decreto 147/2014 (modificado por el Decreto 32/2018)	
	Decreto 82/2014 (par EP)			
	Decreto 43/2015 (para ESO)			
Orden				
Resolución	Resolución de 4 de junio de 2018 (ordenación académica ESO)	Resolución de 16 de marzo de 2009 (para EI)		
		Resolución de 3 de febrero de 2015 (modificada por la Resolución de 29 de abril de 2016 y la Resolución de 8 de octubre de 2018) (para EP)		
		Resolución de 22 de abril de 2016 (para ESO)		

Concepto:

En toda la normativa analizada el término que se emplea de manera genérica es el de alumnado con altas capacidades intelectuales. Ahora bien, en algunas ocasiones el adjetivo “intelectuales” se omite. Tal es el caso del Artículo 8 de la Resolución de 4 de junio de 2018 o el Artículo 21 del Decreto 147/2014.

En ningún caso se aporta una definición o perfil de este alumnado, ni se le denomina con otro término.

Estadísticas:

En la Tabla 11 se presentan las cifras con respecto al alumnado con altas capacidades según la etapa educativa en Asturias. En la columna izquierda se especifica la etapa, el alumnado escolarizado, los identificados con altas capacidades y el porcentaje para esa etapa. En las columnas de la derecha se muestra el número para los chicos, para las chicas y en su totalidad.

Tabla 11

Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Asturias.

Número de alumnado	Hombres	Mujeres	Total
En el 2º ciclo de Educación Infantil			
Escolarizados	9889	9306	19195
Identificados de altas capacidades	8	5	13
% de identificados de altas capacidades	0,081	0,054	0,068
En Educación Primaria			
Escolarizados	23939	22678	46617
Identificados de altas capacidades	428	199	627
% de identificados de altas capacidades	1,788	0,878	1,345
En Educación Secundaria Obligatoria			
Escolarizados	17596	16567	34163
Identificados de altas capacidades	405	194	599
% de identificados de altas capacidades	2,302	1,171	1,753
En Educación Básica			
Escolarizados	41535	39245	80780
Identificados de altas capacidades	833	393	1226
% de identificados de altas capacidades	2,006	1,001	1,518

Tal y como se puede apreciar en la tabla, el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la Comunidad de Asturias es inferior al 2%. Ni en el cómputo total de la EB, ni en ninguna de las etapas educativas, este porcentaje supera el 1,8%. Siendo el porcentaje total más elevado y el que más se aproxima a esta cifra, el de la

etapa de la ESO, con un 1,753%. El más bajo, con gran diferencia, es el de la EI, que no alcanza la décima (0,068%).

La barrera del 2% se supera cuando se observan los resultados totales para los chicos y para las chicas. Así, tanto en la etapa de la ESO como en la EB, el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades es de 2,006 para la EB y 2,302 para la ESO. Por otra parte, el porcentaje más elevado para los chicos y para las chicas se encuentra en la etapa de la ESO, mientras que el más bajo aparece en la etapa de EI.

Las diferencias entre chicos y chicas es patente en todas las etapas educativas, siendo siempre superior en el caso de los varones. La mayor distancia se encuentra en la ESO, con un 1,131% más. En toda la EB esta cifra asciende al 1,005%. La menor diferencia se observa en la etapa de EI con un 0,027% más de alumnos identificados.

Detección:

En Asturias la única referencia normativa al proceso de detección de las altas capacidades aparece en el Decreto de currículum de EI. De forma genérica se establece que las condiciones personales de alta capacidad intelectual, así como las necesidades educativas que de ellas se deriven se detectarán lo más tempranamente posible (Artículo 16.1 del Decreto 85/2008).

Identificación:

En ninguno de los textos normativos analizados se hace referencia explícita al proceso de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales. Sin embargo, sí que se establece el momento en el que se debe realizar y quiénes son los encargados.

Según el Artículo 16.1 del Decreto 85/2008 y el Artículo 19.1 del Decreto 43/2015, una vez se han detectado las condiciones personales de alta capacidad y las necesidades educativas derivadas de ellas, “los profesionales de los servicios de orientación educativa y psicopedagógica con la debida cualificación”, deberán realizar la evaluación psicopedagógica correspondiente para su identificación.

En la Resolución sobre la ordenación académica de la ESO, se indica que la identificación de las altas capacidades se ha de realizar previamente a la solicitud y aplicación de la medida de flexibilización. En este caso, el proceso lo lleva a cabo el orientador con la colaboración, si fuera necesario, del equipo regional para la atención al alumnado con NEAE (Artículo 8.4.b de la Resolución de 4 de junio de 2018).

Evaluación psicopedagógica (proceso e informe):

Con respecto al proceso de evaluación psicopedagógica, la normativa no da muchos detalles. Se ciñe a indicar que hay dos momentos en los que es imprescindible su realización: por un lado, cuando se han detectado condiciones de altas capacidades; y por otro, previamente a la solicitud y aplicación de la medida de flexibilización.

Como se ha expuesto en el apartado anterior, una vez han sido detectadas las condiciones personales de altas capacidad intelectual y las necesidades educativas que se derivan de ellas, los orientadores educativos han de realizar la evaluación psicopedagógica que permita su identificación (Artículo 16.1 del Decreto 85/2008 y Artículo 19.1 del Decreto 43/2015).

Pero, además, y según establecen la Resolución de ordenación académica de la ESO y la Resolución sobre evaluación en EP, previamente a la solicitud y aplicación de la medida de la flexibilización, se ha de realizar la evaluación psicopedagógica (Artículo 8.4.b de la Resolución de 4 de junio de 2018 y Artículo 18.2.b de la Resolución de 3 de febrero de 2015).

En relación al informe psicopedagógico que se deriva de la evaluación pertinente, la legislación no ofrece mucha información. En el caso del informe para el alumnado con altas capacidades se establece que debe plasmar los motivos razonados por los que se considera que la medida de flexibilización solicitada es la más adecuada para su desarrollo académico y personal (Artículo 8.4.b de la Resolución de 4 de junio de 2018 y Artículo 18.2.b de la Resolución de 3 de febrero de 2015).

Medidas de respuesta:

A pesar de que no aparece en toda la normativa analizada, la principal medida de respuesta para el alumnado con altas capacidades en Asturias y la que queda más clara, es la flexibilización. Pero existen otras, como las adaptaciones curriculares, la ampliación o el enriquecimiento.

Así, según el Decreto de currículum de la ESO, el *enriquecimiento* es una medida de carácter singular (Artículo 17.3.h del Decreto 43/2015). Una medida que promueve el desarrollo equilibrado de las distintas capacidades establecidas en los objetivos de la etapa, y el desarrollo pleno y equilibrado de sus potencialidades y de su personalidad (Artículo 19.2 del Decreto 43/2015 y Artículo 16.2 del Decreto 85/2008).

Con respecto a las adaptaciones curriculares y la ampliación existe un poco de confusión en los textos legislativos, apareciendo en ocasiones como medidas equivalentes y otras, como diferenciadas.

Las *adaptaciones curriculares* mencionadas en los Decretos de currículum de la EP y de la ESO (Artículo 25.1.c del Decreto 82/2014 y Artículo 35.2.e del Decreto 43/2015, respectivamente), sólo se definen en las Resoluciones de evaluación de EI y EP. En ambas, se señala que se trata de la modificación de los objetivos de una o varias áreas (Artículo 17.2 de la Resolución de 16 de marzo de 2009 y Artículo 10.3 de la Resolución de 3 de febrero de 2015). En la Resolución de EI se especifica que es una adaptación significativa y que también pueden modificarse los criterios de evaluación y que en el Informe individualizado de final de etapa se indicará qué áreas se han adaptado, el curso en el que se ha realizado y el nivel de competencia curricular alcanzado (Artículo 17.4 de la Resolución de 3 de febrero de 2015).

La *ampliación del currículum* es otra de las medidas de carácter singular que propone el Decreto de currículum de la ESO y que se aplica para lograr el desarrollo equilibrado de las distintas capacidades, así como el desarrollo pleno y equilibrado de las potencialidades y de la personalidad de la persona (Artículo 17.3.h y Artículo 19.2 del Decreto 43/2015).

Sin embargo, en el Artículo 12.2 de la Resolución de 3 de febrero de 2015 y en el Artículo 14.2 de la Resolución de 22 de abril de 2016 aparece como programa de ampliación curricular. Un programa en el que se fijan, para una o varias áreas, unos objetivos y criterios de evaluación diferentes a los del curso correspondiente.

El Artículo 19.2 del Decreto 43/2015 señala la *adecuación del currículum* que persigue la misma finalidad que el resto de medidas de carácter singular (es decir, el enriquecimiento y la ampliación del currículum), pero no da más detalles al respecto.

Todas estas medidas no establecen más requisitos para su aplicación que estar identificado como alumnado con altas capacidades intelectuales.

La *flexibilización*, por su parte, aparece en la mayoría de las normas consultadas: Artículo 16.3 del Decreto 85/2008, Artículo 19.3 del Decreto 43/2015, Artículo 8 de la Resolución de 4 de junio de 2018, Artículo 9 de la Resolución de 16 de marzo de 2009 y Artículo 18 de la Resolución de 3 de febrero de 2015. Entendida como anticipar un curso el inicio de la escolarización en la EP o como reducir la duración de la misma o de la etapa de la ESO, implica una serie de requisitos para poder ser aplicada.

El primero de ellos, y el que se contempla en toda la normativa, es estar identificado como alumnado con altas capacidades intelectuales y que la adopción de la medida haga prever que es la respuesta más adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización (Artículo 16.3 del Decreto 85/2008, Artículo 19.3 del Decreto 43/2015, Artículo 8.2 de la Resolución de 4 de junio de 2018, Artículo 9.2 de la Resolución de 16 de marzo de 2009 y Artículo 18.1 de la Resolución de 3 de febrero de 2015).

El Artículo 8.4 de la Resolución de 4 de junio de 2018, el Artículo 9.5 de la Resolución de 16 de marzo de 2009 y el Artículo 18.2 de la Resolución de 3 de febrero de 2015, marcan otros requisitos, como son:

- Informe del tutor indicando la valoración del equipo docente sobre el nivel de competencias alcanzado, el estilo de aprendizaje y los motivos razonados por los que se considera necesaria esta medida.
- Informe psicopedagógico que argumente la idoneidad de la medida.
- Consentimiento informado de la familia.

El Artículo 8.5 de la Resolución de 4 de junio de 2018 establece que es necesaria la autorización de Dirección General competente en materia de ordenación académica, previo informe de la Inspección educativa y, en su caso, del órgano de orientación educativa especializado que corresponda. En cambio, el Artículo 18.2 de la Resolución de 3 de febrero de 2015 indica que es la Consejería competente en materia de educación, la que resolverá previo informe del Servicio de Inspección educativa. Mientras que el Artículo 9.5 de la Resolución de 16 de marzo de 2009 únicamente señala que se precisa del informe de la Inspección Educativa.

Existen otras premisas para la aplicación de la flexibilización. Por ejemplo, el Artículo 8.2 de la Resolución de 4 de junio de 2018 ordena que previamente se han debido de adoptar medidas ordinarias que hayan resultado insuficientes para atender adecuadamente a las necesidades y al desarrollo integral del sujeto. En la misma línea, el Artículo 18.1 de la Resolución de 3 de febrero de 2015 especifica que es imprescindible haber aplicado con anterioridad la medida de ampliación curricular.

Finalmente, el Artículo 9.5 de la Resolución de 16 de marzo de 2009 señala que junto al informe psicopedagógico tiene que ir el dictamen de escolarización.

Además, tanto el Artículo 8.3 de la Resolución de 4 de junio de 2018, como el Artículo 18.2 de la Resolución de 3 de febrero de 2015, indican que la solicitud de la

medida la realiza Dirección. En el caso del Artículo 9.5 de la Resolución de 16 de marzo de 2009 también se da la posibilidad de que sea la familia la que haga dicha petición.

Becas, premios y unidades específicas de escolarización:

En ninguno de los textos normativos analizados se hablan de las unidades específicas de escolarización, ni de becas o premios.

Programas específicos:

La normativa consultada no incluye la referencia a programas específicos para el alumnado con altas capacidades. Sin embargo, en la página web de la Consejería (en <https://www.educastur.es/-/talleres-de-ampliación-curricular-para-alumnado-con-altas-capacidades>) sí que recoge la alusión a un programa: *Talleres de ampliación curricular para alumnado con altas capacidades*.

Con fecha de publicación del 20 de julio de 2017 se presenta esta medida extracurricular cuyo objetivo es desarrollar aptitudes intelectuales, fomentar la creatividad, las habilidades comunicativas y la competencia social del alumnado identificado con altas capacidades de 5 a 14 años de centros educativos públicos de la Comunidad de Asturias.

Se trata de tres talleres que se realizan fuera del horario escolar, en tres grupos de 12-15 personas y llevados a cabo por la empresa Centro Acompañamiento Educativo Ayalga S.L. Los talleres con sus respectivos objetivos son:

- Proyecto científico-tecnológico “Mejoramos nuestros entorno”: para estimular el pensamiento científico-tecnológico de forma creativa.
- Proyecto creativo “Aprendemos con Flint”: genera una herramienta que ayude a mejorar y afianzar los procesos de observación, cambio y mejora en las personas.
- Proyecto lingüístico-comunicativo “Periodistas en acción”: crear un blog para expresar opiniones, noticias de interés, relatos propios, reportajes, etc.

Dado que sigue publicado en la página web de la Consejería, todo hace indicar que el Programa sigue vigente pese a que la información que se aporta data del curso 2017-2018.

Recursos personales:

En ninguno de los textos normativos analizados se habla de los recursos personales que podrían ir destinados al alumnado con altas capacidades.

Formación del profesorado:

La formación específica en altas capacidades para el profesorado no se contempla en ninguno de los textos analizados.

Papel de las familias:

En general, en la legislación asturiana, el papel que se reconoce a las familias del alumnado con altas capacidades es mayoritariamente de tipo activo. Sobre todo en lo que respecta a la medida de respuesta educativa de la flexibilización. Así, las familias pueden:

- Presentar la solicitud de flexibilización para sus hijos ante Dirección General competente en materia de orientación educativa (Artículo 9.4 de la Resolución de 16 de marzo de 2009).
- Manifestar por escrito su conformidad con la aplicación de la medida de la flexibilización para sus hijos (Artículo 8.4.c de la Resolución de 4 de junio de 2018, Artículo 9.5.c de la Resolución de 16 de marzo de 2009 y Artículo 18.2.c de la Resolución de 3 de febrero de 2015).

Pero también adquieren un papel más pasivo al:

- Ser informadas por el tutor de la posibilidad de solicitud de la flexibilización para sus hijos (Artículo 9.3 de la Resolución de 16 de marzo de 2009).
- Ser informados con una valoración cualitativa del progreso de sus hijos con respecto a los objetivos propuestos en sus adaptaciones curriculares (Artículo 18.3 de la Resolución de 16 de marzo de 2009).

Publicaciones para orientar a profesores y familias:

En la normativa asturiana no se sugieren pautas para la correcta y adecuada atención educativa al alumnado con altas capacidades. Tampoco existe ninguna publicación oficial por parte de la Consejería que contribuya a orientar la intervención de profesores y familias.

Ahora bien, sí que se establece la creación de la Unidad de Altas Capacidades Intelectuales. Según el Artículo 21 del Decreto 147/2014, el equipo regional para la atención del alumnado con NEAE es un órgano especializado de orientación educativa, externo a los centros docentes, cuya finalidad es servir de apoyo especializado externo a las unidades de orientación, departamentos de orientación y equipos de orientación

educativa para la atención al alumnado con NEAE. Se estructura en tres áreas, la segunda de las cuales atiende al alumnado con trastornos de espectro del autismo, con trastornos graves de personalidad o conducta y altas capacidades.

El Área II está compuesta, a su vez, por tres unidades. Una de ellas es la Unidad de Altas Capacidades, que colaborará y asesorará a los servicios de orientación de los centros docentes en la atención al alumnado con NEAE derivada de altas capacidades. Esta labor se complementa con lo establecido en el Artículo 18.2.b de la Resolución de 3 de febrero de 2015, que señala que la Unidad “colabora con el orientador del centro en la realización del informe psicopedagógico para la solicitud de la medida de flexibilización”.

Equipos especializados:

Tan solo se menciona a la Unidad de Altas Capacidades Intelectuales que tiene como función colaborar con los orientadores en la atención al alumnado con NEAE derivada de altas capacidades (Artículo 18.2.b de la Resolución de 3 de febrero de 2015 y Artículo 21 del Decreto 147/2014).

Asociaciones:

En la Tabla 12 se incluyen las asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Asturias. En la columna de la izquierda figuran las asociaciones y en la columna de la derecha, su página web.

Tabla 12

Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Asturias.

Asociación	Página web
APADAC Asociación de Padres de Alumnos de Altas Capacidades de Asturias	http://www.apadac.org/
GTA Grupo de Trabajo y Apoyo a las Altas Capacidades Intelectuales	http://gtadealtascapacidades.webnode.es/
ASOCIACIÓN ENOL Oviedo	http://enolsuperdotacion.org/

Nota. Elaboración propia a partir de la información obtenida en la página web: <https://cebrasdecolores.es/asociaciones/>

Resumen:

En la Tabla 13 se ha recopilado toda la información relevante con respecto a las diferentes variables para el caso de la Comunidad de Asturias. En la columna de la izquierda aparecen las variables; en la columna central, su concreción; y en la columna de la derecha, se indica la referencia legislativa cuando existe.

Tabla 13

Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Asturias.

Variable	Concreción	Normativa
Normativa específica	No	
Concepto	Alumnado con altas capacidades (intelectuales)	Toda
Protocolo de detección	No	
Protocolo de identificación	No	
Pruebas concretas para la identificación	No	
Responsables de la identificación	Sí (orientador con la colaboración de la Unidad de Altas Capacidades Intelectuales)	Decreto 85/2008 Decreto 43/2015 Resolución de 4 de junio de 2018
Proceso de evaluación	Sí	Decreto 85/2008 Decreto 43/2015 Resolución de 4 de junio de 2018 Resolución de 3 de febrero de 2015
Momento de la evaluación	Cuando se han detectado condiciones de altas capacidades	Decreto 85/2008 Decreto 43/2015
	Previamente a la solicitud y aplicación de la medida de flexibilización	Resolución de 4 de junio de 2018 Resolución de 3 de febrero de 2015
Elementos del informe	NEAE Motivos por los que se adoptan las medidas	Resolución de 4 de junio de 2018 Resolución de 3 de febrero de 2015

Variable	Concreción	Normativa
Medidas de respuesta	Diversificación curricular	Decreto 82/2014 Decreto 43/2015 Resolución de 16 de marzo de 2009 Resolución de 3 de febrero de 2015 Resolución de 22 de abril de 2016
	Enriquecimiento	Decreto 85/2008 Decreto 43/2015
	Flexibilización	Decreto 85/2008 Decreto 43/2015 Resolución de 4 de junio de 2018 Resolución de 16 de marzo de 2009 Resolución de 3 de febrero de 2015
Becas y Premios	No	
Programas especiales	Talleres de ampliación curricular para alumnado con altas capacidades	Publicación oficial de la Consejería
Recursos personales	No	
Formación del profesorado	No	
Papel de las familias	Realizar la solicitud	Resolución de 16 de marzo de 2009
	Ser informados	Resolución de 16 de marzo de 2009
	Dar su consentimiento	Resolución de 4 de junio de 2018 Resolución de 16 de marzo de 2009 Resolución de 3 de febrero de 2015
Publicaciones para orientar a profesorado y familias	No	
Equipos especializados	Sí	Unidad de Altas Capacidades Intelectuales
Número de asociaciones	3	

4.3.4. Baleares

Baleares es la comunidad menos extensa de España, con aproximadamente 5000 km². Está compuesta por las islas del archipiélago balear, cuenta con una única provincia y su capital es Palma. Tiene una población de 1173008 habitantes (según el INE para el año 2021: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853#!tabs-tabla>), de los cuales, un poco más de la mitad son mujeres. Se encuentra ubicada en la parte este de España. Se sitúa en el mar Mediterráneo, frente a la costa oriental del país.

Normativa que regula la respuesta:

El currículum en la Comunidad de Baleares se regula con el Decreto 71/2008 para la EI. En la etapa de EP, con el Decreto 32/2014 que se desarrolla con un poco más de detalle con la Orden de 21 de julio de 2014 (a su vez modificada por la Orden de 23 de mayo de 2016). Este Decreto también está modificado por el Decreto 28/2016. Ni la Orden que despliega el currículum de EP ni las respectivas modificaciones, aportan ningún dato relativo a las altas capacidades.

El Decreto 34/2015 establece el currículum de la ESO, que se desarrolla con la Orden de 20 de mayo de 2015. En ambos documentos se mencionan las altas capacidades, especialmente en relación a la respuesta educativa que se les proporciona. Tanto el Decreto como la Orden tienen modificaciones: el Decreto 29/2016 en el caso del primero, y la Orden de 23 de mayo de 2016 para la segunda. Pero en ninguna de ellas aparecen las altas capacidades.

Además de esta normativa, existe la Resolución de 27 de julio de 2020 que ofrece orientaciones sobre aspectos curriculares, de ordenación académica, y metodológicos para las tres etapas educativas. Contempla también la respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades.

La evaluación en EI se regula con la Orden de 2 de febrero de 2009; en EP con la Orden de 6 de marzo de 2015, que está modificada por la Orden de 23 de mayo de 2016; y en la ESO, con la Orden de 22 de diciembre de 2008, modificada por la Orden de 30 de julio de 2010, y con las Instrucciones que aparecen en la Resolución de 18 de noviembre de 2021. Únicamente en la Orden de EI se aporta algo de información sobre la respuesta educativa y el papel que se otorga a las familias del alumnado con altas capacidades.

La atención a la diversidad se establece con el Decreto 39/2011 y con la modificación que se recoge en el Acuerdo de 27 de mayo de 2011. La Orden de 22 de

mayo de 2019 regula el funcionamiento de los servicios de orientación educativa. A excepción del Acuerdo, ambos textos abordan las altas capacidades.

Con respecto a la legislación específica sobre altas capacidades, la Comunidad balear cuenta con la Resolución de 27 de marzo de 2017 que establece las instrucciones para regular la medida de la flexibilización.

En la Tabla 14 se ha recogido la normativa, según su rango, vigente en la Comunidad de Baleares para las diferentes etapas educativas, que versan sobre el currículum, la evaluación, la atención a la diversidad y las altas capacidades. En la columna de la izquierda figura el rango normativo. Mientras que en la parte de la derecha se incluyen las referencias legislativas según el ámbito.

Tabla 14

Normativa vigente de la Comunidad de Baleares según su ámbito y rango.

Rango normativo	Ámbito			
	Currículum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Decreto	Decreto 71/2008 (para EI)		Decreto 39/2011	
	Decreto 32/2014 (modificado por el Decreto 28/2016) (para EP)			
	Decreto 34/2015 (modificado por el Decreto 29/2016) (para ESO)			
Orden	Orden de 21 de julio de 2014 (modificada por la Orden de 23 de mayo de 2016) (para EP)	Orden de 2 de febrero de 2009 (para EI)	Orden de 22 de mayo de 2019	
	Orden de 20 de mayo de 2015 (modificada por la Orden de 23 de mayo de 2016) (para ESO)	Orden de 6 de marzo de 2015 (modificada por la Orden de 23 de mayo de 2016) (para EP)		
		Orden de 22 de diciembre de 2008 (modificada por la Orden de 30 de julio de 2010) (para ESO)		

Rango normativo	Ámbito			
	Currículum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Resolución	Resolución de 27 de julio de 2020 (aspectos curriculares EI, EP y ESO)	Resolución de 18 de noviembre de 2021 (para ESO)		Resolución de 27 de marzo de 2017
Acuerdo			Acuerdo de 27 de mayo de 2011	

Concepto:

En toda la normativa analizada el término que se emplea para referirse a este colectivo es el de altas capacidades intelectuales. En ningún texto se ofrece una definición ni un perfil, tan solo se menciona que se trata de alumnado con unas NEAE asociadas a las altas capacidades que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria (por ejemplo, Artículo 18.1 del Decreto 32/2014, Artículo 22.1 del Decreto 34/2015, Introducción del Decreto 39/2011 y de la Orden de 22 de mayo de 2019, y Resuelvo Primero de la Resolución de 27 de marzo de 2017).

Estadísticas:

En la Tabla 15 se presentan las cifras con respecto al alumnado con altas capacidades según la etapa educativa en la Comunidad de Baleares. En la columna izquierda se especifica la etapa, el alumnado escolarizado, los identificados con altas capacidades y el porcentaje para esa etapa. En las columnas de la derecha se muestra el número para los chicos, para las chicas y en su totalidad.

Tabla 15

Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en la Comunidad de Baleares.

Número del alumnado	Hombres	Mujeres	Total
En el 2º ciclo de Educación Infantil			
Escolarizados	16161	15140	31301
Identificados de altas capacidades	4	1	5
% de identificados de altas capacidades	0,025%	0,007%	0,016%
En Educación Primaria			
Escolarizados	37463	32884	70347
Identificados de altas capacidades	549	266	815
% de identificados de altas capacidades	1,465%	0,809%	1,159%
En Educación Secundaria Obligatoria			
Escolarizados	25589	23223	48812
Identificados de altas capacidades	502	236	738
% de identificados de altas capacidades	1,962%	1,016%	1,512%
En Educación Básica			
Escolarizados	63052	56107	119159
Identificados de altas capacidades	1051	502	1553
% de identificados de altas capacidades	1,667%	0,895%	1,303%

El porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la Comunidad de Baleares supera el punto en el cómputo total de la EB, siendo del 01,303%. El porcentaje más elevado está en la etapa de la ESO, con casi 4 décimas más que el de la EP: 1,512% y 1,159%, respectivamente. Mientras que para la EI el porcentaje es muy inferior, con un 0,016%.

Tanto para alumnos como para alumnas, la etapa donde se registra un porcentaje mayor de identificados es la ESO: 1,962% para los chicos y 1,016% para las chicas. De nuevo, el porcentaje más bajo está en EI, sin llegar a la décima en ninguno de los dos casos.

Al comparar los resultados para los alumnos y para las alumnas, se aprecia que, tanto en la EB como en las diferentes etapas por separado, el número de chicos

identificados es mayor que el de chicas. Mientras que en EP, ESO y EB la distancia aproximada entre chicos y chicas es del doble, en EI es del triple.

Detección:

En relación con el proceso de detección de las altas capacidades, la normativa de la Comunidad de Baleares no establece un protocolo concreto para ello. Se centra más en señalar quiénes son los responsables directos de esa detección y el papel que juega la Administración en dicho proceso. Sin embargo, el Artículo 10.2.c de la Orden de 22 de mayo de 2019 indica que se deben “aplicar protocols per a la detecció precoç”.

Tanto el Decreto de currículum de EP como el de ESO señalan que la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats es la que se encarga de adoptar las medidas necesarias para la detección temprana del alumnado con NEAE (Artículo 18.2 del Decreto 32/2014 y Artículo 22.2 del Decreto 34/2015). El Artículo 15.1 del Decreto 39/2011 es un poco más específico e indica que la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat tiene que promover los programas que permitan la detección de las altas capacidades, para poder establecer las directrices de intervención más adecuadas.

En cualquier caso, los responsables del proceso de detección son los “qualificació adient adscrits als serveis d'orientació” (Artículo 18.2 del Decreto 32/2014, Artículo 22.2 del Decreto 34/2015 y Artículo 10 de la Orden de 22 de mayo de 2019). El Artículo 20.2 del Decreto 39/2011 añade que corresponde al equipo docente coordinado por el tutor.

Identificación:

En relación al proceso de identificación de las altas capacidades, existen pocas referencias en la legislación balear. En ellas se indica que la Administración es la que regula el procedimiento y los términos para realizar dicha identificación (Artículo 18.7 del Decreto 32/2014 y Artículo 22.7 del Decreto 34/2015). Y por otra parte, establecen que los servicios de orientación educativa son los que identifican y valoran al alumnado con NEAE (Artículos 18.2 y 18.7 del Decreto 32/2014 y Artículos 22.2 y 22.7 del Decreto 34/2015).

Evaluación psicopedagógica (proceso e informe):

La legislación consultada no aborda con detalle el proceso de evaluación psicopedagógica y únicamente se indica que se ha de realizar “quan es determinin necessitats específiques de suport educatiu” (Artículo 20.9 del Decreto 39/2011).

El Artículo 13.4 del Decreto 71/2008 sí que vincula este proceso directamente con el alumnado con altas capacidades y establece que la evaluación psicopedagógica hay que realizarla antes de aplicar la medida de flexibilización con él.

Del informe psicopedagógico tampoco se da mucha información. Únicamente el Artículo 20.10 del Decreto 39/2011 señala de forma genérica que ha de contener los siguientes elementos:

- El resultado y las conclusiones de la evaluación psicopedagógica.
- Las capacidades del sujeto.
- La justificación de la propuesta de las medidas educativas adecuadas.

Medidas de respuesta:

La medida de respuesta que aparece en toda la normativa analizada es la flexibilización. Si bien, existen dos grandes tipos de medidas que se puede aplicar al alumnado con altas capacidades según el Decreto de atención a la diversidad. Estos son: las medidas ordinarias y las medidas específicas.

Dentro de las *medidas ordinarias* se engloban las estrategias organizativas y metodológicas que posibilitan “l'adequació del currículum al context sociocultural del centre i a les característiques dels alumnes, amb l'objectiu d'eliminar barreres a l'aprenentatge i fomentar la participació” (Artículo 9.1 del Decreto 39/2011). Es lo que el Artículo 18.1 del Decreto 32/2014 y el Artículo 22.1 del Decreto 34/2015 definen como medidas que “assegurin un progrés adequat perquè puguin assolir el màxim desenvolupament possible de les seves capacitats”. Estas medidas se aplican a todo el alumnado con NEAE.

Con respecto a las *medidas específicas* para el alumnado con altas capacidades, los Artículos 15.2 y 15.3 del Decreto 39/2011 diferencian tres:

- Las estrategias metodológicas y de enseñanza-aprendizaje para ampliar y enriquecer los contenidos y las actividades.
- La ampliación curricular.

- La flexibilización de la duración de la EB.

Pese a que no hay una definición de las mismas, en otros textos normativos se encuentran algunas indicaciones. Así, el Artículo 18.7 del Decreto 32/2014 y el Artículo 22.7 del Decreto 34/2015 señalan que las adaptaciones de ampliación o enriquecimiento curricular pueden incluir “tant la impartició de continguts i l’adquisició de competències propis de cursos superiors com l’ampliació de continguts i competències del curs corrent”.

La flexibilización, en cambio, se contempla en toda la legislación. Por ejemplo, el Artículo 13.4 del Decreto 71/2008 y el Artículo 6.4 de la Orden de 2 de febrero de 2009 la definen como la anticipación de un curso el inicio de la escolarización en la EP. Y el Artículo 2 de la Orden de 20 de mayo de 2015 como la reducción de la EI o EP. Sin embargo, la Resolución de 27 de marzo de 2017, específica sobre altas capacidades, aborda explícita y exclusivamente esta medida de respuesta, estableciendo en su Anexo I.2 las siguientes indicaciones:

- L’aplicació d’aquesta mesura no pot implicar que cap alumne deixi de cursar quart d’ESO.
- L’aplicació d’aquesta mesura no pot implicar que cap alumne deixi de cursar dos cursos consecutius.
- A l’etapa d’educació infantil, l’alumne només pot deixar de cursar el sisè curs.

En relación a los requisitos que ha de cumplir la persona con altas capacidades para poder beneficiarse esta medida de respuesta, la normativa hace hincapié en que se tiene que prever que es la decisión más adecuada para su desarrollo personal y social (Artículo 13.4 del Decreto 71/2008, Artículo 18.7 del Decreto 32/2014, Artículo 22.7 del Decreto 34/2015 y Artículo 6.4 de la Orden de 2 de febrero de 2009).

Pero además de ello, la Resolución de 27 de marzo de 2017 añade en su Anexo I, los que siguen:

- Que las medidas que el centro pueda adoptar dentro del proceso ordinario de escolarización se consideren insuficientes para atender adecuadamente a sus necesidades y a su desarrollo integral.
- Haber sido propuesta la medida por los servicios de orientación.
- Que estén de acuerdo con la medida 2/3 del equipo docente.
- Que las familias expresen su conformidad.

- El informe favorable del Departament d'Inspecció Educativa (o de la Direcció General d'Administració, Ordenació i Inspecció Educatives según el Artículo 13.4 del Decreto 71/2008 y el Artículo 6.4 de la Orden de 2 de febrero de 2009).
- El informe de la reunión del equipo docente que incluya la acreditación de que ha desarrollado las competencias y adquirido los objetivos del curso que se reducirá.

Al margen de todas estas medidas para el alumnado con altas capacidades, en Anexo I de la Resolución de 27 de julio de 2020 indica que existe el *Pla individual de l'alumnat amb altes capacitats intel·lectuals*. Pero no detalla en qué consiste. Tan solo que va dirigido al alumnado con altas capacidades intelectuales de EI o EP.

Becas, premios y unidades específicas de escolarización:

En ninguno de los textos normativos analizados se hablan de las unidades específicas de escolarización, ni de becas o premios.

Programas específicos:

En la legislación balear no hay ninguna referencia a programas específicos para el alumnado con altas capacidades. Sin embargo, en la página web de la Conselleria (en <http://die.caib.es/normativa/html/040/057.html>) sí que hay varios documentos oficiales en los que se incluye un programa. Se trata del *Programa d'aprofundiment de coneixements*. Propuesto para el curso 2011-2012, todavía sigue apareciendo en la página web.

El objetivo principal del Programa es estimular el potencial intelectual y las actitudes de cooperación y de trabajo en equipo. Está dirigido al alumnado de centros públicos del tercer ciclo de EP, ESO, Bachillerato y FP que tenga mayor capacidad, interés y motivación por aprender.

Se desarrolla en grupos de 10-15 personas, con (mínimo) dos sesiones al mes de tres horas cada una los sábados por la mañana. Para el alumnado de EP y ESO, se proponen dos alternativas de trabajo:

- Trabajo en grupo durante todo el curso mediante un proyecto (motivador y de temática relevante) para conseguir un producto final. El seguimiento y evaluación se realiza mediante tareas parciales.
- Talleres temáticos sobre cuestiones concretas (competencia matemática o lingüística, por ejemplo).

Los candidatos son propuestos por los tutores y seleccionados por el equipo docente y el equipo o departamento de orientación. Siempre se ha de tener en cuenta las características del Programa y que deben tener buen rendimiento y alta motivación. Las familias, por su parte, han de estar informadas y dar su consentimiento, así como implicarse en la asistencia de sus hijos.

El Programa lo llevan a cabo los docentes que tengan interés en desarrollar un proyecto con este alumnado. Finalmente, para valorar cómo ha funcionado el Programa, se propone pasar pruebas tipo PISA o PIRLS al alumnado antes y después del proyecto.

Recursos personales:

En relación a los recursos personales, no hay mención a ellos en ninguno de los textos legislativos analizados.

Formación del profesorado:

La formación específica en altas capacidades para el profesorado no se contempla en la normativa consultada.

Papel de las familias:

En la Comunidad de Baleares las familias adquieren dos papeles fundamentales, uno activo y otro pasivo.

Según el Artículo 6.4 de la Orden de 2 de febrero de 2009, el primero implica que den su opinión sobre la aplicación de la medida de la flexibilización para sus hijos. Pero también su conformidad con ella, tal y como establece el Anexo I.4 de la Resolución de 27 de marzo de 2017.

El rol pasivo también lo marca la Resolución específica sobre altas capacidades cuando señala que las familias han de recibir la notificación por parte de la Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres, de la idoneidad o no de la adopción de la flexibilización (Anexo I.6.2 de la Resolución de 27 de marzo de 2017).

Publicaciones para orientar a profesores y familias:

La normativa balear no menciona ninguna publicación oficial ni indicaciones que orienten la intervención del profesorado o las familias del alumnado con altas capacidades.

Equipos especializados:

La Orden que regula el funcionamiento de la orientación educativa señala que el Equip d'Altes Capacitats Intel·lectuals (EACI) es un “equip especialitzat d'alta intensitat d'intervenció educativa per a l'atenció a alumnes amb NESE, que intervé des de l'educació infantil, fins a finalitzar l'educació obligatòria, i postobligatòria en centres sostinguts amb fons públics” (Introducción de la Orden de 22 de mayo de 2019).

Además, indica que su función es colaborar, asesorar y ayudar a detectar y activar los protocolos, actuaciones y programas que permitan la atención y respuesta educativa a este alumnado (Artículo 25.1.a de la Orden de 22 de mayo de 2019).

Asociaciones:

En la Tabla 16 se incluyen las asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Baleares. En la columna de la izquierda figuran las asociaciones y en la columna de la derecha, su página web.

Tabla 16

Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Baleares.

Asociación	Página web
Federación balear de altas capacidades en el Parlamento Balear	http://menticor.blogspot.com/
ABSAC Asociación Balear de Superdotados y Altas Capacidades	https://www.absacmallorca.com/
ACTEF Associació d'Altes Capacitats i Talents d'Eivissa i Formentera	http://actef.es/
ACT Menorca	

Nota. Elaboración propia a partir de la información obtenida en la página web:
<https://cebrasdecolores.es/asociaciones/>

Resumen:

En la Tabla 17 se ha recopilado toda la información relevante con respecto a las diferentes variables para el caso de la Comunidad de Baleares. En la columna de la izquierda aparecen las variables; en la columna central, su concreción; y en la columna de la derecha, se indica la referencia legislativa cuando existe.

Tabla 17

Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Baleares.

Variable	Concreción	Normativa
Normativa específica	Sí	Resolución de 27 de marzo de 2017
Concepto	Alumnado con altas capacidades intelectuales	Toda
Protocolo de detección	No	
Protocolo de identificación	No	
Pruebas concretas para la identificación	No	
Responsables de la identificación	Sí	Decreto 32/2014 Decreto 34/2015
Proceso de evaluación	Sí	Decreto 39/2011 Decreto 71/2008
Momento de la evaluación	Antes de aplicar la medida de flexibilización	Decreto 71/2008
Elementos del informe	NEAE Medidas Capacidades del sujeto	Decreto 39/2011
Medidas de respuesta	Diversificación curricular	Decreto 32/2014 Decreto 34/2015 Decreto 39/2011
	Enriquecimiento	Decreto 32/2014 Decreto 34/2015 Decreto 39/2011
	Flexibilización	Toda
Becas y Premios	No	
Programas especiales	Programa d'aprofundiment de coneixements	Es una publicación oficial de la Conselleria
Recursos personales	No	
Formación del profesorado	No	
Papel de las familias	Dar su consentimiento	Resolución de 27 de marzo de 2017 Orden de 2 de febrero de 2009
	Recibir la notificación pertinente	Resolución de 27 de marzo de 2017
Publicaciones para orientar a profesorado y familias	No	
Equipos especializados	Sí	Equip d'Altes Capacitats Intel·lectuals (EACI)
Número de asociaciones	4	

4.3.5. Canarias

Canarias es la 13ª comunidad más extensa de España, con más de 7000 km². Está compuesta por las islas del archipiélago canario, cuenta con dos provincias y sus capitales son Las Palmas de Gran Canaria y Santa Cruz de Tenerife. Tiene una población de 2172944 habitantes (según el INE para el año 2021: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853#!tabs-tabla>), de los cuales, un poco más de la mitad son mujeres. Se encuentra ubicada al noroeste de África. Se sitúa en el océano Atlántico, próxima a las costas del sur marroquí y del norte del Sáhara Occidental.

Normativa que regula la respuesta:

En la Comunidad de Canarias el currículum se establece en el Decreto 183/2008 para la EI, en el Decreto 89/2014 para la EP y en el Decreto 83/2016 para la ESO. Tanto en el de la EP como en el de la ESO hay referencias a las altas capacidades, por ejemplo, con el tipo de respuesta educativa que debe dárseles.

La evaluación, por su parte, está regulada por la Orden de 5 de febrero de 2009 para la EI y por la Orden de 3 de septiembre de 2016 para la ESO. No se ha encontrado ningún texto normativo que aborde la evaluación en la etapa de EP. Sin embargo, las Instrucciones sobre la evaluación, promoción y titulación en las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de aplicación en el curso escolar 2021-2022, señalan que los referentes de evaluación son los decretos de currículum.

Únicamente la Orden de 3 de septiembre de 2016 menciona la medida de flexibilización como respuesta a las necesidades del alumnado con altas capacidades.

La normativa sobre atención a la diversidad es algo más extensa. El Decreto 25/2018 regula la atención a la diversidad. La Orden de 13 de diciembre de 2010 se centra en la respuesta educativa para el alumnado con NEAE. En cambio, se indica que en el caso del alumnado con altas capacidades habrá que ceñirse a lo que estipule la legislación específica, y por tanto, no se contempla en esta Orden. La Resolución de 30 de enero de 2008, pese a ser más antigua, aporta instrucciones sobre la atención y evaluación del alumnado con NEAE en EI y EB.

En Canarias existe, además, la Ley 6/2014 sobre Educación. En este texto se aborda la formación del profesorado en la atención a las altas capacidades, la identificación y la respuesta a las mismas.

Con respecto a la normativa específica en altas capacidades, la comunidad canaria cuenta con las Instrucciones de 4 de marzo de 2013. En ellas se define la sobre/superdotación intelectual, el talento simple, los talentos complejos y la precocidad. También se regula la detección temprana, la evaluación psicopedagógica, la respuesta educativa y el papel que desempeña la familia.

En la página web de la Consejería se ha encontrado otra norma, más antigua, que prácticamente señala lo mismo que estas Instrucciones, pero que incluye una referencia a los protocolos de detección temprana que no aparecen en aquellas. Se trata de la Resolución de 21 de diciembre de 2005 y se ha tenido en cuenta para el análisis exclusivamente por la referencia a estos protocolos.

En la Tabla 18 se ha recogido la normativa, según su rango, vigente en la Comunidad de Canarias para las etapas educativas de EI, EP y ESO, que versan sobre el currículum, la evaluación, la atención a la diversidad y las altas capacidades. En la columna de la izquierda figura el rango normativo. Mientras que en la parte de la derecha se incluyen las referencias legislativas según el ámbito. Adviértase que la Ley de educación se ha incluido como transversal a todos los apartados, ya que no se puede circunscribir a únicamente uno de ellos.

Tabla 18

Normativa vigente de la Comunidad de Canarias según su ámbito y rango.

Rango normativo	Ámbito			
	Currículum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Ley	Ley 6/2014			
Decreto	Decreto 183/2008 (para EI)		Decreto 25/2018	
	Decreto 89/2014 (para EP)			
	Decreto 83/2016 (para ESO)			
Orden		Orden de 5 de febrero de 2009 (para EI)	Orden de 13 de diciembre de 2010	
		Orden de 3 de septiembre de 2016 (para ESO)		

Rango normativo	Ámbito			
	Currículum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Resolución			Resolución de 30 de enero de 2008	Resolución de 21 de diciembre de 2005
Instrucción				Instrucciones de 4 de marzo de 2013

Concepto:

A excepción del Decreto de currículum de la ESO, toda la normativa consultada emplea de manera genérica el término de alumnado con altas capacidades (véase la Introducción y la Disposición adicional tercera de la Orden de 3 de septiembre de 2016, o el Resuelvo Primero de la Resolución de 21 de diciembre de 2005). En su mayoría se especifica que se trata de un tipo de alumnado con NEAE: Artículo 11.1 del Decreto 25/2018, Artículo 2.4 de la Orden de 13 de diciembre de 2010, Introducción de la Resolución de 30 d enero de 2008, Artículo 44 de la Ley 6/2014, e Instrucción 1 de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013. En la Introducción del Decreto 83/2016, en cambio, se usa el concepto de sobredotación intelectual.

El Artículo 11.1 de la Orden de 3 de septiembre de 2016 aporta una definición del colectivo de las altas capacidades y señala que se trata de un alumnado que maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples y variados recursos cognitivos, o bien destaca de manera excepcional en uno o varios de ellos.

La Instrucción 1 de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013 ofrece un perfil más detallado de lo que se podría entender como tipos de altas capacidades intelectuales: sobredotación y superdotación intelectual, talento simple, talentos complejos y precocidad. Además, en el apartado sobre altas capacidades de la página web de la Consejería se añaden las definiciones de talento académico y talento artístico (en https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/otras_neae/altas_capacidades_intelectuales/).

En la Tabla 19 se han recogido las características que ambos textos estipulan para cada uno de ellos. En la columna de la izquierda están los tipos, y en la de la derecha, las características que deben cumplir.

Tabla 19***Relación de los tipos de altas capacidades y las características de cada uno de ellos.***

Tipo	Características que debe cumplir
Sobredotación y superdotación intelectual	Nivel elevado de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales (por encima del centil 75) Alta creatividad (por encima del centil 75)
Talento simple	Elevada aptitud o competencia en un ámbito específico (por encima del centil 95)
Talentos complejos	Combinación de determinadas aptitudes específicas en niveles elevados (por encima del centil 85)
Talento académico	Elevada aptitud verbal, aptitud lógica y gestión de la memoria (por encima del centil 85)
Talento artístico	Elevada aptitud creativa, espacial y perceptiva (por encima del centil 80)
Precocidad	Tener una edad inferior a 12-13 años Presentar características de sobredotación o superdotación intelectual, o de talento simple (académico o artístico).

Nota. Elaboración propia a partir de la información de la Instrucción 1 de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013 y del apartado sobre altas capacidades de la página web de la Consejería.

Estadísticas:

En la Tabla 20 se presentan las cifras con respecto al alumnado con altas capacidades según la etapa educativa en Canarias. En la columna izquierda se especifica la etapa, el alumnado escolarizado, los identificados con altas capacidades y el porcentaje para esa etapa. En las columnas de la derecha se muestra el número para los chicos, para las chicas y en su totalidad.

Tabla 20*Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Canarias.*

Número de alumnado	Hombres	Mujeres	Total
En el 2º ciclo de Educación Infantil			
Escolarizados	24374	23515	47889
Identificados de altas capacidades	1	2	3
% de identificados de altas capacidades	0,004%	0,009%	0,006%
En Educación Primaria			
Escolarizados	57373	54526	111899
Identificados de altas capacidades	648	391	1039
% de identificados de altas capacidades	1,129%	0,717%	0,929%
En Educación Secundaria Obligatoria			
Escolarizados	46133	43437	89570
Identificados de altas capacidades	645	369	1014
% de identificados de altas capacidades	1,398%	0,850%	1,132%
En Educación Básica			
Escolarizados	103506	97963	201469
Identificados de altas capacidades	1293	760	2053
% de identificados de altas capacidades	1,249%	0,776%	1,019%

Como se puede observar en los datos recogidos en la tabla, el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la Comunidad de Canarias está en torno al 1%. Es ligeramente superior para la etapa de ESO, con un 1,132%, y muy inferior para la EI, con un 0,006%.

Salvo en la etapa de EI, en el resto de niveles educativos el porcentaje de alumnos varones identificados con altas capacidades es superior al 1,1%, encontrándose el porcentaje más elevado en ESO (1,398%). Sin embargo, en el caso de las alumnas el porcentaje siempre es menor al 1%, alcanzándose el mayor número también en la etapa de ESO, con un 0,850%. Tanto para chicos como para chicas, el porcentaje más bajo de identificados aparece en la etapa de EI, siendo siempre inferior al 0,01%.

Las diferencias entre alumnos y alumnas es patente en todas las etapas educativas. En todas las etapas es mayor el número de chicos identificados con altas capacidades que el de chicas (en torno a 5 décimas de distancia). A excepción de la etapa de EI, donde el porcentaje es el doble para las alumnas.

Detección:

En Canarias, la única referencia al proceso de detección se encuentra en las Instrucciones de 4 de marzo de 2013. En ellas se detalla los pasos a seguir en la detección temprana de las altas capacidades. Dicho proceso también aparece en la Resolución de 21 de diciembre de 2005, siendo el mismo que el que se recoge en la Instrucción 6 de las Instrucciones:

1. Se realiza una detección inicial al alumnado de primer curso de EP, mediante la cumplimentación de escalas por parte del profesorado y las familias.
2. Si hay indicios sobre la posibilidad de estar ante altas capacidades intelectuales, se realizarán pruebas formales de tipo cognitivo. Aunque no se especifica, se sobreentiende que estas pruebas las realizará el orientador.
3. Si se corrobora la presencia de la precocidad, se elabora un “informe sobre la detección de la precocidad intelectual”, que recoge los datos de cada sujeto, su competencia cognitiva, los resultados de las escalas, y las conclusiones diagnósticas a partir de la información disponible.
4. Se realiza el seguimiento del alumnado con precocidad intelectual garantizando una respuesta adecuada a sus necesidades. Y se obtienen los datos necesarios para la elaboración del posterior informe psicopedagógico.

El Resuelvo Segundo de la Resolución de 21 de diciembre de 2005 únicamente añade que existen unos protocolos para realizar esta detección temprana. Se trata del *Dossier de Protocolos para la detección, seguimiento e intervención* que remite a los centros la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. De la interpretación de este Resuelvo se deduce que son obligatorios para los centros públicos y privados de la Comunidad. Se debe realizar en el primer curso de EP y los cumplimentan el profesorado y las familias con el asesoramiento del orientador del centro.

Aunque no se incluye el Dossier de Protocolos en la normativa, existe una Guía publicada por la Consejería donde sí que aparecen. La *Guía para la detección temprana*

de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales desarrolla con un poco más de detalle el proceso de detección temprana. Además, se ofrecen dos escalas de observación para el profesorado y las familias. En ambos casos, se trata de un compendio de 35 ítems que se han de ir valorando con una escala tipo Likert (del 1 al 4), en función de si la conducta la presenta el sujeto o no. Si la puntuación en la escala del profesorado es superior a 100, el orientador deberá aplicar a la persona “al menos dos pruebas de inteligencia factorial” (Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, 2011, p. 32). La evaluación del sujeto será prioritaria si además, la puntuación en la escala de la familia supera los 125 puntos.

En la página web de la Consejería también se hace hincapié en el papel que juegan tanto el ámbito escolar como el familiar para la detección temprana de las altas capacidades.

Identificación:

La única referencia legislativa al proceso de identificación de las altas capacidades se encuentra en el Artículo 44.4 de la Ley 6/2014. En él se señala que “la identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado y su respuesta educativa se realizarán, lo más tempranamente posible” y que se llevará a cabo por “personal con la debida cualificación y en los términos que determine la consejería competente en materia educativa”.

En la página web de la Consejería, entremezclada con la detección, se aporta una lista de características para identificar a la persona con posibles altas capacidades. Entre ellas: que sea observadora, con mucha destreza para el deporte, con curiosidad por conocer el mundo y saber cómo funcionan las cosas, con gran capacidad de influencia en otras personas, que maneja gran cantidad de información, que tiene ideas poco habituales, que aprende mejor y más rápido, etc.

Por otra parte, como se ha dicho previamente, la *Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales* establece cuándo se debe proceder a la identificación, una vez se han detectado las altas capacidades a través de la observación desde la familia y la escuela.

Evaluación psicopedagógica (proceso e informe):

El proceso de evaluación psicopedagógica para el alumnado con altas capacidades se nombra en la Instrucción 6 de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013,

cuando se indica que se realizará al detectarse las altas capacidades o corroborarse la precocidad del sujeto.

El apartado sobre altas capacidades de la página web de la Consejería enumera los tres pasos que se han de llevar a cabo en este proceso. En primer lugar, la detección por parte de la familia y/o el equipo educativo. En segundo lugar, la solicitud de la evaluación psicopedagógica al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógico de zona. Y en tercer lugar, la evaluación psicopedagógica con su correspondiente informe y dictamen de escolaridad.

La página web también recoge las necesidades educativas, sociales y emocionales que tiene el alumnado con altas capacidades. Así, por ejemplo, dentro de las primeras incluye la necesidad de tener acceso a recursos adicionales, a estímulos para desarrollarse o a actuaciones que le permitan optimizar su proceso educativo. Entre las necesidades sociales destaca el sentirse aceptado y poder confiar en los adultos de referencia y sus iguales, o satisfacer sus intereses, aprendiendo a manejar las relaciones interpersonales. Con respecto a las necesidades emocionales, se menciona el sentir el afecto y amor de sus progenitores y demás familiares, con especial importancia en el contacto verbal y físico.

Según la Instrucción 2 de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013, el informe psicopedagógico del alumnado con altas capacidades debe contener los siguientes epígrafes:

- Datos del sujeto: datos personales, motivo de la evaluación, historia escolar.
- Condiciones personales de salud y observaciones sobre medidas médico-sanitarias.
- Datos sobre el nivel competencial: competencia curricular (logro académico y competencia académica), competencia cognitiva, competencia socioafectiva, estilo de aprendizaje, comunicación y el lenguaje, disincronías entre los aspectos intelectual, psicomotor y afectivo.
- Datos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar: contexto de aula, contexto de centro.
- Contexto sociofamiliar.
- Documentos relevantes: relación de instrumentos o pruebas normalizadas y no normalizadas empleados en la exploración, otros informes, actualizaciones del informe psicopedagógico (si las hubiera), otros documentos.
- Dictamen/Propuesta: conclusiones del proceso de evaluación psicopedagógica (debe comprender, si procede, la identificación de NEAE que presenta),

orientaciones para la respuesta psicopedagógica que mejor satisfaga sus necesidades, acta de la reunión de información a la familia, plazo de revisión de la propuesta.

Conviene recordar los requisitos que marca la normativa que ha de cumplir el alumnado para considerar que tiene sobredotación y superdotación intelectual, talento simple, talento académico, talento artístico, talentos complejos y precocidad (véase el apartado previo de Concepto o la Instrucción 1 de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013 y el apartado sobre altas capacidades de la página web de la Consejería).

Medidas de respuesta:

Según la normativa específica sobre altas capacidades, las medidas de respuesta que se establecen para este alumnado son de tres tipos: ordinarias, extraordinarias y excepcionales o de aceleración.

Las medidas ordinarias (*medidas curriculares y organizativas*) están destinadas a promover el desarrollo pleno y equilibrado de las competencias establecidas en los objetivos generales de la educación obligatoria, así como las medidas organizativas complementarias que sean necesarias en cada circunstancia (Instrucción 3 de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013). Estas medidas también se contemplan en otros textos legislativos, aunque en ellos se refieren a todo el colectivo de alumnado con NEAE. Tal es el caso del Artículo 13.3 del Decreto 89/2014, que señala que son las medidas que se aplican para que el sujeto pueda alcanzar el máximo grado de desarrollo personal y asegurar su atención y progreso adecuados.

Las medidas extraordinarias son aquellas que permiten enriquecer las experiencias de aprendizaje del alumnado mediante situaciones de aprendizaje que contengan materiales, recursos y contenidos que pueden estar o no incluidos en el currículo de referencia (Instrucción 3 de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013). Dentro de las medidas extraordinarias se diferencian dos tipos: los *programas de intensificación del aprendizaje* y la *Adaptación Curricular de Enriquecimiento* (ACE).

La ACE comprende todas las modificaciones realizadas en la programación de ciclo, área o materia, y que son una continuación de las medidas ordinarias. Se trata de una ampliación horizontal que puede comportar o no adecuaciones en los elementos prescriptivos del currículo sin avanzar objetivos ni contenidos de cursos superiores (Instrucción 3.1 de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013).

En cualquier caso, la aplicación de las medidas extraordinarias requiere que el sujeto con altas capacidades disponga de una competencia curricular acorde con el grupo de pertenencia.

En la Introducción del Decreto 83/2016 se menciona que al alumnado con NEAE y sobredotación intelectual se le realizarán las adaptaciones curriculares específicas oportunas, pero no se ofrece más información al respecto. De igual modo, el Artículo 18.4 del Decreto 25/2018 señala que las adaptaciones curriculares para el alumnado con NEAE que presenta altas capacidades intelectuales, se ajustarán a lo establecido por la Consejería competente en materia de educación.

Con respecto a las medidas excepcionales o de aceleración, la Instrucción 3 de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013 indica que puede ser: las *adaptaciones curriculares de ampliación vertical* (ACAV), la *flexibilización del periodo de escolarización* u otras que establezca la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Todas ellas se aplican al alumnado con altas capacidades que dispone de niveles académicos o de competencia curricular y competencial superiores a los de su grupo de pertenencia.

La ACAV supone aumentar la estructura y contenido de los aprendizajes con información adicional referida a objetivos, contenidos y desarrollo de competencias de cursos superiores. Según la Instrucción 3.2 de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013, está dirigida al alumnado con altas capacidades intelectuales por presentar precocidad, sobredotación, superdotación o talento; que tenga un rendimiento excepcionalmente alto y continuado en un número limitado de áreas o materias; y que alcance los objetivos, contenidos y grado de desarrollo de las competencias básicas que se establecen en el ciclo o curso que le corresponde cursar.

Sin embargo, siguiendo lo estipulado en la misma norma, también se puede aplicar cuando se detecte disincronía con los ámbitos afectivo y de inserción social y, no obstante, la persona presente condiciones personales de precocidad por sobredotación, superdotación o talento académico.

Por su parte, el Resuelto 2.9 de la Resolución de 30 de enero de 2008 señala que las adaptaciones curriculares de enriquecimiento y ampliación vertical, podrán ser desarrolladas en EP por el por el profesorado del área y por el profesorado de apoyo a las NEAE. Y en la ESO por el profesorado de las materias correspondientes, siguiendo las directrices establecidas por los departamentos de coordinación didáctica y de orientación.

La flexibilización implica la incorporación del sujeto a un curso superior al que le correspondería cursar. La medida puede realizarse anticipando el comienzo de la enseñanza básica o reduciendo la duración de esta; y se puede adoptar hasta un máximo de tres veces en la EB (Instrucción 4.1.C de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013, Disposición adicional tercera de la Orden de 3 de septiembre de 2016, Artículo 14.4 del Decreto 25/2018 y Artículo 44.6 de la Ley 6/2014). Y siempre que se considere que es la medida más adecuada para el equilibrio personal y la socialización del sujeto; y cuando, globalmente, tiene adquiridos los objetivos, contenidos y desarrollo de competencias del curso que va a adelantar (Instrucción 4.1.B de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013 y Artículo 13.6 del Decreto 89/2014).

La aplicación de esta medida lleva consigo la adopción previa de medidas ordinarias, así como de la ACE y la ACAV. Además, requiere estar en posesión de una evaluación psicopedagógica que acredite la condición personal de precocidad por sobredotación, superdotación o talento académico (Instrucción 4.1.A de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013).

Aparte de la solicitud de Dirección, tiene que contar con el informe del equipo docente (coordinado por el tutor) donde se recoja la descripción de las medidas y acciones concretas realizadas y su temporalización desde el centro y el aula, los resultados y la valoración de cada una de ellas, así como la justificación de por qué se consideran insuficientes las medidas adoptadas y se recomienda la flexibilización (Instrucción 4.3.C de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013).

Becas, premios y unidades específicas de escolarización:

En ninguno de los textos normativos analizados se hablan de las unidades específicas de escolarización, ni de becas o premios.

Programas específicos:

La normativa consultada no incluye la referencia a programas específicos para el alumnado con altas capacidades. Únicamente, la Instrucción 3 de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013 menciona los programas de intensificación del aprendizaje como una de las medidas de respuesta extraordinarias.

Ahora bien, existe en la página web de la Consejería (en http://www.psie.cop.es/uploads/TENERIFE/Libro_PREPEDI_II%5B1%5D.pdf) una publicación de 2007 que aborda el *Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales de Canarias (PACICanarias)*. Este programa tiene

como objetivo estimular el pensamiento divergente (creativo) en el alumnado de 2º a 6º de EP que presenta altas capacidades intelectuales.

Se trata de un programa de enriquecimiento extracurricular, una medida de respuesta complementaria y no sustitutoria de las establecidas normativamente. Es un compendio de 96 actividades que se aplican en grupos de 15 personas, en horario de 10 a 13 horas los sábados, durante 10 o 12 sesiones. Con dichas actividades se trabajan:

- El área de ajuste socio-emocional.
- El área de creatividad lingüística.
- El área de creatividad matemática.
- El taller de imagina, inventa y crea.
- El taller de juegos lógicos manipulativos.
- El taller de multimedia.

Recursos personales:

En relación a los recursos personales, tan solo el Decreto de currículum de EP y el Decreto de atención a la diversidad, lo abordan de manera sucinta. Así, la normativa señala que es responsabilidad de la Administración proporcionarlos para asegurar que el NEAE alcanza su máximo grado de desarrollo personal (Artículo 13.3 del Decreto 89/2014). Por otra parte, según el Artículo 11.2 del Decreto 25/2018, al alumnado con NEAE se le han de facilitar los recursos específicos que requiera junto a la enseñanza ordinaria. Y puede dárseles, en parte o a lo largo de su escolaridad, para identificar y minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación.

Formación del profesorado:

La formación específica en altas capacidades para el profesorado únicamente se menciona en la Ley de Educación canaria, cuando se indica que la administración educativa tiene que favorecer la formación en los centros educativos de equipos docentes que lideren el compromiso de la comunicad educativa con la atención al alumnado con NEAE educativo y en el desarrollo de proyectos para la atención del alumnado con altas capacidades intelectuales (Artículo 59.4 de la Ley 6/2014).

Papel de las familias:

El papel que se reconoce a las familias del alumnado con altas capacidades viene definido por las Instrucciones de 4 de marzo de 2013. Este papel se puede dividir en dos bloques: el que otorga un rol más activo a las familias, y el más pasivo.

El carácter activo de las familias se percibe en actuaciones como:

- Autorizar o dar su conformidad a la realización de la evaluación psicopedagógica, a la adopción de la medida de la flexibilización y a la aplicación de pruebas formales (véanse la Instrucción 2, Instrucción 4.3.C e Instrucción 6.A de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013).
- Colaborar en la aplicación de la adaptación curricular propuesta para sus hijos (Instrucción 3 de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013).
- Participar en el proceso de detección temprana de las altas capacidades mediante la cumplimentación de escalas de observación (Instrucción 6.A de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013).
- Dar su opinión respecto a las medidas educativas propuestas para sus hijos. (Instrucción 2 de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013).

Entre las funciones de carácter más pasivo que se reconoce a las familias, se encuentran:

- Ser informados del procedimiento de la detección temprana, de sus resultados, de la evaluación psicopedagógica, de las medidas propuestas, etc. (Instrucción 2 e Instrucción 6.B de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013).
- Ser asesorados sobre la adaptación curricular aplicada a sus hijos (Instrucción 3 de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013).
- Recibir la resolución de la Dirección General de Centros e Infraestructura Educativa sobre la propuesta de la flexibilización (Instrucción 4.3.C de las Instrucciones de 4 de marzo de 2013).

Publicaciones para orientar a profesores y familias:

En la normativa analizada la pauta que se sugiere para la correcta y adecuada atención educativa al alumnado con altas capacidades es la detección temprana. Como se ha visto previamente, este procedimiento cobra especial relevancia para ofrecer la respuesta educativa necesaria para este alumnado (Artículo 13.2 del Decreto 89/2014).

Por otra parte, existen dos publicaciones oficiales en la página web de la Consejería que sirven de apoyo y ayuda al profesorado y a los orientadores.

Una es una Guía para mejorar la detección temprana de las dificultades del alumnado y facilitar su atención. En ella es en la que aparecen las escalas de observación para el profesorado y para la familia, que contribuyen en el proceso de detección de las altas capacidades. La otra publicación es un compendio de actividades dirigidas al alumnado de 2º a 6º de EP que presenta altas capacidades. Se presenta como un programa de enriquecimiento extracurricular y ya ha sido analizado en apartados anteriores.

En la Tabla 21 se han incluido ambas. En la columna de la izquierda se indica el nombre de la publicación. En la parte de la derecha de la tabla hay dos bloques: el que muestra los destinatarios principales (profesores, orientadores, familias) de la publicación; y el objetivo (detección, compartir experiencias) fundamental de la misma.

Tabla 21

Publicaciones oficiales de la Consejería para orientar en la atención educativa del alumnado con altas capacidades.

Publicación	Destinatarios			Objetivo	
	Profesores	Orientadores	Familias	Detección	Compartir experiencias
Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales		X		X	
Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales de Canarias (PACICanarias) (2007)	X				X

Equipos especializados:

En la normativa consultada no se han encontrado referencias a la existencia de equipos especializados en el ámbito de las altas capacidades.

Asociaciones:

En la Tabla 22 se incluyen las asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Canarias. En la columna de la izquierda figuran las asociaciones y en la columna de la derecha, su página web.

Tabla 22

Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Canarias.

Asociación	Página web
ATAC+ Asociación Canaria de Altas Capacidades Suma	https://es-es.facebook.com/pg/atacsuma/
FANS	https://fansc.com/

Nota. Elaboración propia a partir de la información obtenida en la página web:
<https://cebrasdecolores.es/asociaciones/>

Resumen:

En la Tabla 23 se ha recopilado toda la información relevante con respecto a las diferentes variables para el caso de la Comunidad de Canarias. En la columna de la izquierda aparecen las variables; en la columna central, su concreción; y en la columna de la derecha, se indica la referencia legislativa cuando existe.

Tabla 23

Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Canarias.

Variable	Concreción	Normativa
Normativa específica	Sí	Instrucciones de 4 de marzo de 2013
Concepto	Alumnado con altas capacidades (intelectuales)	Toda
	Alumnado con sobredotación intelectual	Decreto 83/2016
Protocolo de detección	Sí	Resolución de 21 de diciembre de 2005 (se menciona la existencia de un protocolo) Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales
Protocolo de identificación	No	
Pruebas concretas para la identificación	No	En la Guía se dice que se ha de aplicar al menos dos pruebas de inteligencia factorial
Responsables de la identificación	Sí	Ley 6/2014
Proceso de evaluación	Sí	Instrucciones de 4 de marzo de 2013
Momento de la evaluación	Al detectarse las altas capacidades	Instrucciones de 4 de marzo de 2013
	Corroborarse la precocidad del sujeto	Instrucciones de 4 de marzo de 2013
Elementos del informe	Información sobre el sujeto, su historia escolar, su contexto escolar y su contexto familiar y social Aspectos cognitivos, emocionales y académicos Identificación de las NEAE y medidas de respuesta	Instrucciones de 4 de marzo de 2013
Medidas de respuesta	Diversificación curricular Enriquecimiento Flexibilización	Instrucciones de 4 de marzo de 2013

Variable	Concreción	Normativa
Becas y Premios	No	
Programas especiales	Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales de Canarias (PACICanarias)	Es una publicación oficial de la Consejería
Recursos personales	No	
Formación del profesorado	Sí	Ley 6/2014
Papel de las familias	Participar en la detección Ser informados Recibir asesoramiento Dar su consentimiento Recibir la notificación pertinente Participar en las medidas adoptadas con sus hijos	Instrucciones de 4 de marzo de 2013
Publicaciones para orientar a profesorado y familias	Sí	Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales
Equipos especializados	No	
Número de asociaciones	2	

4.3.6. Cantabria

Cantabria es la tercera comunidad menos extensa de España, con más de 5000 km². Está compuesta por una única provincia y su capital es Santander. Tiene una población de 584507 habitantes (según el INE para el año 2021: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853#!tabs-tabla>), de los cuales, un poco más de la mitad son mujeres. Se encuentra ubicada en la parte norte de España. Al norte limita con mar Cantábrico; al sur con Castilla y León; al este con el País Vasco; y al oeste, con Asturias.

Normativa que regula la respuesta:

La Comunidad de Cantabria cuenta con una Ley de Educación: la Ley 6/2008, que incluye referencias al alumnado con altas capacidades.

El currículum para la EI en Cantabria está regulado por el Decreto 79/2008, del que se desprenden las instrucciones para su implantación, con la Orden EDU/62/2008. En ninguna de las dos normas se aborda el tema de las altas capacidades. El currículum para la EP se establece en el Decreto 27/2014, junto con la Orden ECD/78/2014 donde aparecen las instrucciones para su implantación, que a su vez están modificadas por la Orden ECD/67/2016, la Orden ECD/89/2018 y la Orden ECD/21/2019. De todos estos textos legislativos, la referencia a las altas capacidades sólo aparece en el Decreto 27/2014 y en el Decreto 18/2016 que introduce algunas modificaciones a dicho Decreto, entre ellas, la del artículo que menciona a las altas capacidades. El currículum para la ESO se establece en el Decreto 38/2015 que es modificado por el Decreto 2/2016 y el Decreto 51/2018. La referencia a las altas capacidades se encuentra en el Decreto 38/2015 únicamente.

Por lo que se refiere a la evaluación, tan solo se ha encontrado normativa vinculada a la EI, pero no para la EP ni la ESO. La Orden EDU/105/2008 es la que regula la evaluación de la EI, pero no incluye ninguna mención a las altas capacidades.

El ámbito de la atención a la diversidad está regulado por el Decreto 78/2019. Además, la Orden ECD/11/2014 aborda la evaluación psicopedagógica, la Resolución de 24 de febrero de 2014 concreta las NEAE y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica, la Resolución de 22 de febrero de 2006 propone las medidas de atención a la diversidad, y la Orden EDU/21/2006 establece las funciones de los diferentes profesionales en el ámbito de la atención a la diversidad. En todos estos

textos legislativos se mencionan las altas capacidades. En cambio, no hay ninguna normativa específica sobre altas capacidades.

En la Tabla 24 aparece toda la normativa, según su rango, vigente en la Comunidad de Cantabria para las etapas educativas de EI, EP y ESO, que versan sobre el currículum, la evaluación y la atención a la diversidad. En la columna de la izquierda figura el rango normativo. Mientras que en la parte de la derecha se incluyen las referencias legislativas según el ámbito. Adviértase que la Ley de educación se ha incluido como transversal a todos los apartados, ya que no se puede circunscribir a únicamente uno de ellos.

Tabla 24

Normativa vigente de la Comunidad de Cantabria según su ámbito y rango.

Rango normativo	Ámbito			
	Currículum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Ley	Ley 7/2010			
Decreto	Decreto 79/2008 (para EI)		Decreto 78/2019	
	Decreto 27/2014, (para EP, modificado por el Decreto 18/2016)			
	Decreto 38/2015 (para ESO, modificado por el Decreto 2/2016 y el Decreto 51/2018)			
Orden	Orden EDU/62/2008 (para EI)	Orden EDU/105/2008 (para EI)	Orden ECD/11/2014	
	Orden ECD/78/2014 (para EP, está modificada por tres Órdenes)		Orden EDU/21/2006	
Resolución			Resolución de 24 de febrero de 2014	
			Resolución de 22 de febrero de 2006	

Concepto:

El término que se emplea mayoritariamente en la legislación cántabra consultada es el de altas capacidades (véase por ejemplo, el Artículo 9.e del Decreto 18/2016, el Artículo 17.6 del Decreto 38/2015, el Artículo 4.3.d del Decreto 78/2019, o el Artículo 2 de la Orden ECD/11/2014).

En la Resolución que se concretan las NEAE y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica, se ofrece una pequeña definición de aquellos “alumnos requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar altas capacidades intelectuales”, y se dice que es ese alumnado “que presenta precocidad, talento específico o sobredotación intelectual” (Resuelvo Segundo.1 y Resuelvo Segundo.6 de la Resolución de 24 de febrero de 2014).

Estos conceptos aparecen en otros textos legislativos. Tal es el caso del Resuelvo Cuarto.3.g de la Resolución de 22 de febrero de 2006 que menciona al alumnado de altas capacidades y a los “alumnos identificados como superdotados intelectualmente”. Lo mismo ocurre con la Ley de Educación que habla del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y del “alumnado con sobredotación intelectual” (Artículo 85.1.d y Artículo 29.5 de la Ley 6/2008). El Artículo 14.g de la Orden EDU/21/2006, por su parte, menciona al “alumnado superdotado intelectualmente”.

Estadísticas:

En la Tabla 25 se presentan las cifras con respecto al alumnado con altas capacidades según la etapa educativa en Cantabria. En la columna izquierda se especifica la etapa, el alumnado escolarizado, los identificados con altas capacidades y el porcentaje para esa etapa. En las columnas de la derecha se muestra el número para los chicos, para las chicas y en su totalidad.

Tabla 25*Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Cantabria.*

Número de alumnado	Hombres	Mujeres	Total
En el 2º ciclo de Educación Infantil			
Escolarizados	6724	6519	13243
Identificados de altas capacidades	4	0	4
% de identificados de altas capacidades	0,059%	0,000%	0,030%
En Educación Primaria			
Escolarizados	16589	15462	32051
Identificados de altas capacidades	91	36	127
% de identificados de altas capacidades	0,549%	0,233%	0,396%
En Educación Secundaria Obligatoria			
Escolarizados	11888	11390	23278
Identificados de altas capacidades	80	28	108
% de identificados de altas capacidades	0,673%	0,246%	0,464%
En Educación Básica			
Escolarizados	28477	26852	55329
Identificados de altas capacidades	171	64	235
% de identificados de altas capacidades	0,600%	0,238%	0,425%

Como se puede observar en los datos recogidos en la tabla, el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la Comunidad de Cantabria es inferior al 0,5%. Ni en el cómputo total de la Educación Básica, ni en ninguna de las etapas educativas, este porcentaje supera el medio punto. Siendo el porcentaje total más elevado el de la etapa de la ESO, con un 0,464%; y el más bajo el de la etapa de EI, con un 0,030%.

Ahora bien, se supera esta barrea cuando se observan los resultados para los chicos y para las chicas. En el caso de los alumnos identificados de altas capacidades el porcentaje es próximo al 0,6% en la Educación Básica, en EP y en ESO. No ocurre lo mismo en la etapa de EI ni con las alumnas. Por otra parte, el porcentaje más elevado para los chicos y para las chicas se encuentra en la etapa de la ESO, mientras que el más bajo aparece en la etapa de EI.

Las diferencias entre chicos y chicas son patentes en todas las etapas, siendo siempre superior en el caso de los varones. En la Educación Básica en su conjunto, así como en la EP y en la ESO por separado, la diferencia a favor de los chicos se sitúa en prácticamente 4 décimas. En EI el porcentaje es 0,059% para los alumnos, mientras que para las alumnas es 0%.

Detección:

El proceso de detección de las altas capacidades no queda definido en ningún texto normativo de la Comunidad de Cantabria. Tan solo el Artículo 22.1 del Decreto 78/2019 establece que “la Consejería competente en materia de educación proporcionará los protocolos y el asesoramiento a los centros y al profesorado para la detección temprana, identificación y adopción de medidas educativas adecuadas a las necesidades de este alumnado”.

Identificación:

El proceso de identificación del alumnado con altas capacidades tampoco se establece de forma explícita. Pero como se ha recogido en el apartado anterior, el Artículo 22.1 del Decreto 78/2019 hace hincapié en la importancia de realizar una identificación temprana de las necesidades que pueda presentar el sujeto. Para lo que la Consejería deberá proporcionar los protocolos y el asesoramiento necesario.

Evaluación psicopedagógica (proceso e informe):

En la normativa cántabra existe un texto legislativo de atención a la diversidad que aborda de manera específica el proceso de evaluación psicopedagógica. Pero no aparece ninguna referencia a dicho proceso en la legislación relativa al currículum o la evaluación.

Para el caso concreto del alumnado con altas capacidades, el Artículo 4 de la Orden ECD/11/2014 establece que es prescriptivo “para poder proponer, de forma extraordinaria, la flexibilización del periodo de escolarización”.

Según el Artículo 9 de la Orden ECD/11/2014, el informe psicopedagógico debe contener los siguientes elementos:

- Historia escolar y educativa.
- Instrumentos y técnicas utilizadas.
- Síntesis de los datos obtenidos: características de los ámbitos de desarrollo; características de ámbito curricular; aspectos relevantes del contexto socio-

familiar; aspectos relevantes del contexto escolar; puntos fuertes y débiles que fundamentan las necesidades de apoyos.

- Categorización de la necesidad educativa.
- Previsión de apoyos: medidas ordinarias generales y singulares; medidas específicas; medidas extraordinarias.
- Orientaciones para el centro.
- Orientaciones para la familia.

Por otra parte, el Artículo 6 de la misma Orden señala que para el caso de alumnado con altas capacidades es muy relevante la información sobre:

- Las condiciones personales en relación con las capacidades que desarrolla el currículo.
- Los posibles desajustes entre los aspectos intelectual, afectivo, psicomotor, de lenguaje, de relación con el entorno u otros factores de la personalidad del sujeto.

Medidas de respuesta:

La normativa cántabra recoge diversas medidas de respuesta para el alumnado con altas capacidades. Sin embargo, también contempla la dotación de apoyos para la adaptación personal y social, tanto en un nivel medio como bajo, para el alumnado con NEAE (Resuelvo Segundo.10 de la Resolución de 24 de febrero de 2014). Se tratan de apoyos y medidas con un carácter intermitente, limitado y contextualizado. Es decir, que se aplican de manera episódica, mientras se manifieste la necesidad del sujeto, de forma intensiva en el tiempo pero durante un periodo limitado, y en un contexto o ámbito concreto.

Con respecto a las medidas específicas para el alumnado con altas capacidades, se proponen: el enriquecimiento curricular, la ampliación, la profundización, y la flexibilización. Si bien las tres primeras se entremezclan y solapan en función de la normativa que se consulte, la flexibilización es la que aparece prácticamente en toda la legislación y la que se define con más detalle.

El Artículo 9.e del Decreto 18/2016 indica que los *programas de enriquecimiento curricular* son medidas organizativas y curriculares, como las formas de agrupamiento flexible, que se destinan al alumnado con altas capacidades. Por su parte, el Artículo 17.6 del Decreto 38/2015 señala que los *programas de enriquecimiento curricular, ampliación y profundización extracurricular*, son programas realizados a partir de los ámbitos de interés de los sujetos. En este caso, para poder recibir esta medida, el sujeto

ha de estar identificado como de altas capacidades por parte del orientador y en función de las condiciones que determine la Consejería.

Con algo más de detalle, el Resuelvo Cuarto.3.g de la Resolución de 22 de febrero de 2006 define las *medidas de ampliación y enriquecimiento* para el *alumno de altas capacidades o superdotado intelectualmente*, como: “medidas ordinarias singulares que suponen la realización de actividades de profundización y enriquecimiento encaminadas al desarrollo del trabajo autónomo, de la madurez y autonomía personales, así como de actitudes positivas hacia la investigación como forma de aprendizaje”.

En el Decreto de atención a la diversidad, una de las medidas propuestas para el alumnado con altas capacidades son los *proyectos de investigación y de ampliación y profundización curricular*. En la adopción de las mismas, los centros educativos deben prestar atención a los intereses, motivaciones y expectativas de los sujetos, y priorizar las metodologías que promuevan el desarrollo de su capacidad creativa (Artículo 22.2 del Decreto 78/2019).

En un texto normativo previo, la *profundización* aparece como medida ordinaria singular para aquel sujeto que “consigue con facilidad los objetivos del currículo ordinario del curso en que está escolarizado”. Consiste en la profundización en determinadas áreas, materias, ámbitos o módulos teniendo como referente los criterios establecidos con carácter general para el curso en el que está escolarizado (Resuelvo Cuarto.3.c de la Resolución de 22 de febrero de 2006).

Ahora bien, la medida por excelencia que se establece para el alumnado con altas capacidades en prácticamente toda la legislación es la de la flexibilización. Sin embargo, no siempre se define de igual manera. Se distinguen dos tipos: la flexibilización como anticipación y la flexibilización como ampliación.

Así, en el Resuelvo Sexto.d de la Resolución de 22 de febrero de 2006 aparece como una medida específica que consiste en la flexibilización de la permanencia en el nivel o en la etapa. Por su parte, en el Artículo 4 de la Orden ECD/11/2014 se contempla como una medida extraordinaria que supone la escolarización en un curso superior al que le corresponde por edad. Al igual que en el Artículo 51.3 del Decreto 78/2019 se define como la medida que consiste en anticipar un curso el inicio de la escolarización en la etapa o promocionar incorporándose a un curso superior al que le corresponde por la edad.

En cambio, el Artículo 17.6 del Decreto 38/2015 especifica que la medida puede incluir:

- Impartición de contenidos y adquisición de competencias propios de cursos superiores.
- Ampliación de contenidos y competencias del curso corriente.
- Otras medidas.

De todas estas referencias normativas, el Decreto de atención a la diversidad es el único que ofrece una descripción más detallada de los requisitos o características que tiene la aplicación de la flexibilización. Por un lado, la promoción a un curso superior al que corresponde por edad podrá realizarse un máximo de dos veces en EP, a excepción de que ya haya anticipado el inicio de la etapa, en cuyo caso sólo se podrá adoptar una vez (Artículo 51.3 del Decreto 78/2019). Por otro lado, para poder aplicar la medida, la familia debe autorizarlo y la evaluación psicopedagógica aconsejarlo (Artículo 50.5 del Decreto 78/2019).

En cualquier caso, el requisito para la adopción de la flexibilización es ser sujeto con altas capacidades (Artículo 17.6 del Decreto 38/2015 y Artículo 51.3 del Decreto 78/2019). El Artículo 4 de la Orden ECD/11/2014 añade que, las altas capacidades deben estar asociadas a sobredotación intelectual. Y en la misma línea, el Resuelto Sexto.d de la Resolución de 22 de febrero de 2006 establece como requisito ser persona identificada como superdotada intelectualmente.

Además, el Artículo 17.6 del Decreto 38/2015 indica que la identificación de las altas capacidades es responsabilidad del orientador y que debe regirse por las condiciones que determine la Consejería competente en materia de educación. El Artículo 4 de la Orden ECD/11/2014 agrega que la evaluación psicopedagógica ha de indicar que el sujeto requiere esta medida.

Becas, premios y unidades de escolarización:

En ninguno de los textos normativos analizados se hablan de las unidades específicas de escolarización, ni de becas o premios.

Programas específicos:

Pese a que la legislación consultada no incluye ninguna referencia a ningún programa específico de atención al alumnado con altas capacidades, existen unas instrucciones de la Directora General de Innovación e Inspección Educativa publicadas

el 31 de agosto de 2021, que sí que lo contemplan. En el apartado 6.3 de las Instrucciones de Inicio de Curso. Atención a la diversidad y orientación educativa para las diferentes etapas educativas. Curso 2021-2022, aparece el *Programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades*. La mención a este programa también aparece en la página web de la Consejería (en <https://www.educantabria.es/diversidad/necesidades-y-respuesta-educativa/altas-capacidades>).

Este programa tiene como objetivo asesorar e impulsar el desarrollo de prácticas pedagógicas en los centros educativos que favorezcan la atención inclusiva de las altas capacidades.

Sin embargo, aunque se presenta como un programa, podría entenderse como un equipo especializado. Ya que el programa está formado por dos orientadores educativos que asesoran y colaboran con los centros en el conocimiento de la comunidad educativa de las características del alumnado con altas capacidades, su identificación y la respuesta educativa más adecuada a sus necesidades.

Recursos personales:

Por lo que se refiere a los recursos personales, el Artículo 9.e del Decreto 18/2016 establece que para atender a la diversidad del alumnado y favorecer los programas de enriquecimiento curricular, la Consejería competente en materia de educación dotará de manera suficiente, tanto de materiales como de recursos humanos.

Por su parte, el Artículo 85.1.d de la Ley 6/2008 estipula que la Administración educativa favorecerá la formación en los centros educativos de equipos docentes implicados en la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que presenta altas capacidades intelectuales.

Previamente, en el Artículo 14.g de la Orden EDU/21/2006 se señala que el profesorado de la especialidad de Pedagogía Terapéutica tiene, entre otras funciones, la de colaborar con el profesorado, con el tutor y con el orientador en la atención al alumnado superdotado intelectualmente.

Es decir, que la dotación de recursos personales para atender las necesidades del alumnado con altas capacidades depende de la Administración. La cual debe favorecer la creación de equipos docentes que participen en dicha respuesta. De manera concreta, la normativa de 2006 confiere al profesorado de Pedagogía Terapéutica la función de colaborar en la atención a este alumnado.

Formación del profesorado:

La formación específica en altas capacidades para el profesorado no se contempla en la normativa consultada.

Papel de las familias:

En Cantabria las familias del alumnado con altas capacidades tienen reconocidas principalmente dos funciones: la de ser informados y la de autorizar o dar su consentimiento.

El papel pasivo aparece en el Artículo 8.4 de la Orden ECD/11/2014 y en el Resuelvo Cuarto.3 de la Resolución de 24 de febrero de 2014. En ambos se establece que la familia debe ser informada de la evaluación psicopedagógica que se realice a sus hijos.

Por otra parte, el papel activo se reconoce tanto en el Artículo 50.5 del Decreto 78/2019, como en el Artículo 8.4 de la Orden ECD/11/2014 y en el Resuelvo Cuarto.3 de la Resolución de 24 de febrero de 2014. En el primero, se indica que la familia ha de autorizar la aplicación de la medida de la flexibilización. En relación con las medidas y recursos planteados con el alumnado, la Resolución de 24 de febrero de 2014 establece que la familia tiene que dar su conformidad. Al igual que ha de dar su consentimiento a la realización de la evaluación psicopedagógica, tal y como se estipula en la Orden de 2014.

Publicaciones para orientar a profesores y familias:

En la normativa consultada no se hace referencia a ninguna publicación oficial de la Consejería. Por su parte, la única pauta que se da para orientar la intervención del profesorado con el alumnado con altas capacidades es que se establecerán los mecanismos adecuados y las medidas de apoyo, ayuda y refuerzo precisas que permitan el desarrollo de las capacidades de la persona con sobredotación intelectual (Artículo 29.5 de la Ley 6/2008).

Sin embargo, en la página web de la Consejería sí que se incluyen algunas publicaciones: una guía y un manual. Ambas se pueden consultar en https://www.educantabria.es/docs/Atencion_diversidad/manual_altas_capacidades.pdf y https://www.educantabria.es/docs/Atencion_diversidad/guia_profesorado_altas_capacidades.pdf

La Guía está dirigida al profesorado. Delimita y define las características, los indicadores y las necesidades del alumnado y detalla los pasos a seguir en caso de sospechas de alta capacidad. Así, incluye la definición de sobredotación intelectual, talento y precocidad, enumera los indicadores de detección y ofrece algunos ejemplos de respuesta educativa inclusiva.

El Manual está destinado a los orientadores. En este caso, delimita los criterios de detección e identificación para realizar la evaluación psicopedagógica y generar líneas comunes de trabajo entre los orientadores con este alumnado (modelos estandarizados de respuestas educativas). También presenta los principios de intervención y modelos teóricos; la definición, características, indicadores, necesidades... de las altas capacidades; la detección y evaluación de este alumnado; y la respuesta educativa inclusiva que hay que darle.

En la Tabla 26 se han incluido las dos publicaciones oficiales que aparecen en la página web de la Consejería. En la columna de la izquierda se indica el nombre de la publicación. En la parte de la derecha de la tabla hay dos bloques: el que muestra los destinatarios principales (profesores, orientadores, familias) de la publicación; y el objetivo (detección, compartir experiencias) fundamental de la misma.

Tabla 26

Publicaciones oficiales de la Consejería para orientar en la atención educativa del alumnado con altas capacidades.

Publicación	Destinatarios			Objetivo	
	Profesores	Orientadores	Familias	Detección	Compartir experiencias
Guía del profesorado para la detección y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades	X			X	X
Manual para la detección, evaluación y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades		X		X	X

Equipos especializados:

Con respecto a los equipos especializados, no hay ninguna mención en los textos normativos. Ahora bien, como se ha señalado previamente, el *Programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades*, podría entenderse como un equipo especializado. Esto es así dado que se trata de un programa que está formado por dos orientadores educativos que asesoran y colaboran con los centros en el conocimiento de las características de este alumnado, su identificación y la respuesta educativa más adecuada a sus necesidades.

Asociaciones:

En la Comunidad de Cantabria únicamente hay una asociación vinculada con las altas capacidades (según la información obtenida en la página web: <https://cebrasdecolores.es/asociaciones/> consultada el 26/12/2022 a las 12:45h). Se trata de ACAACI, la Asociación Cántabra de Apoyo a las Altas Capacidades Intelectuales Santander, cuya página web es <http://acaaci.org/>

Resumen:

En la Tabla 27 se ha recopilado toda la información relevante con respecto a las diferentes variables para el caso de la Comunidad de Cantabria. En la columna de la izquierda aparecen las variables; en la columna central, su concreción; y en la columna de la derecha, se indica la referencia legislativa cuando existe.

Tabla 27

Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Cantabria.

Variable	Concreción	Normativa
Normativa específica	No	
Concepto	Alumnado con altas capacidades intelectuales Alumnado con sobredotación intelectual Superdotado intelectualmente	Toda Resolución de 24 de febrero de 2014 Ley 6/2008 Resolución de 22 de febrero de 2006 Orden EDU/21/2006
Protocolo de detección	No	
Protocolo de identificación	No	
Pruebas concretas para la identificación	No	
Responsables de la identificación	No	
Proceso de evaluación	No	
Momento de la evaluación	Antes de proponer la flexibilización del periodo de escolarización	Orden ECD/11/2014
Elementos del informe	Nivel de competencia curricular Datos evolutivos y de salud Información sobre el contexto escolar, familiar y social NEAE Motivación Historia escolar	Orden ECD/11/2014
Medidas de respuesta	Enriquecimiento Flexibilización	Decreto 18/2016 Decreto 38/2015 Decreto 78/2019 Resolución de 22 de febrero de 2006 Decreto 38/2015 Decreto 78/2019 Orden ECD/11/2014 Resolución de 22 de febrero de 2006
Becas y Premios	No	

Variable	Concreción	Normativa
Programas específicos	Programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades	Instrucciones de Inicio de curso del 31 de agosto de 2021 de la Directora General de Innovación e Inspección Educativa
Recursos personales	Sí	Orden EDU/21/2006
Formación del profesorado	No	
Papel de las familias	Ser informados	Orden ECD/11/2014 Resolución de 24 de febrero de 2014
	Dar su consentimiento	Decreto 78/2019 Orden ECD/11/2014 Resolución de 24 de febrero de 2014
Publicaciones para orientar a profesorado y familias	Sí	Guía del profesorado para la detección y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades
		Manual para la detección, evaluación y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades
Equipos especializados	Sí	Programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades
Número de asociaciones	1	

4.3.7. Castilla y León

Castilla y León es la comunidad más extensa de España, con más de 94000 km². Está compuesta por nueve provincias. Tiene una población de 2383139 habitantes (según el INE para el año 2021: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853#!tabs-tabla>), de los cuales, un poco más de la mitad son mujeres. Se encuentra ubicada en la parte norte de España. Al norte limita con Asturias y Cantabria; al sur con la Comunidad de Madrid, Castilla La Mancha y Extremadura; al este con Aragón y La Rioja; y al oeste, con Galicia y Portugal.

Normativa que regula la respuesta:

En la Comunidad de Castilla y León el currículum está regulado por el Decreto 122/2007 para la etapa de EI, por el Decreto 26/2016 para EP y por la Orden EDU/362/2015 para ESO. Esta Orden está modificada por la Orden EDU/589/2016 y la Orden EDU/590/2016, pero no afecta a lo que establece la primera para el alumnado con altas capacidades. Además, existe la Orden EDU/519/2014, modificada por la Orden EDU/278/2016 que aborda el currículum y la evaluación en la etapa de EP.

En relación a la evaluación, la etapa de EI no cuenta con ninguna normativa al respecto, y la de la ESO está regulada por la Orden EDU/1952/2007, modificada por la Orden EDU/486/2013. Sin embargo, en ninguna de ellas se menciona al alumnado con altas capacidades.

La atención a la diversidad se regula principalmente por la Orden EDU/1152/2010, modificada por la Orden EDU/371/2018. En dicha Orden se aborda la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, y por tanto, del alumnado con altas capacidades. También aparece en el Acuerdo 29/2017 donde se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad de la Comunidad. Por su parte, la Orden EDU/1603/2009 establece los documentos para el proceso de evaluación psicopedagógica y únicamente nombra al colectivo como *alumnado superdotado*.

De forma específica, la atención al alumnado con altas capacidades se regula con la Orden EDU/1865/2004 sobre el proceso de flexibilización, y con la Orden EDU/919/2021 donde se regula el Programa Estalmat. Indirectamente, las altas capacidades aparecen en la Orden EDU/107/2018 y la Orden EDU/136/2019 que regulan el Campus de Profundización Científica en Ciencias y en Humanidades y Ciencias Sociales y el Programa para la Mejora del Éxito Educativo, respectivamente.

En la Tabla 28 se ha recogido la normativa, según su rango, vigente en la Comunidad de Castilla y León para las diferentes etapas educativas, que versan sobre el currículum, la evaluación, la atención a la diversidad y las altas capacidades. En la columna de la izquierda figura el rango normativo. Mientras que en la parte de la derecha se incluyen las referencias legislativas según el ámbito. Adviértase que la Orden EDU/519/2014 se ha incluido como transversal al currículum y a la evaluación.

Tabla 28

Normativa vigente de la Comunidad de Castilla y León según su ámbito y rango.

Rango normativo	Ámbito			
	Currículum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Decreto	Decreto 122/2007 (para EI)			
	Decreto 26/2016 (para EP)			
Orden	Orden EDU/362/2015 (para ESO)	Orden EDU/519/2014 (para EP)	Orden EDU/1152/2010	Orden EDU/1865/2004
	Orden EDU/519/2014 (para EP)			Orden EDU/107/2018
				Orden EDU/136/2019
				Orden EDU/919/2021
Acuerdo			Acuerdo 29/2017	

Concepto:

En la normativa de la Comunidad de Castilla y León el término empleado es el de altas capacidades. En la mayoría de las ocasiones, seguido del adjetivo intelectuales: Artículo 7.4 del Decreto 122/2007, Artículo 26.6 del Decreto 26/2016, Artículo 26.6 de la Orden EDU/362/2015, Apartado 2 del Acuerdo 29/2017, etc. Sin embargo, hay veces en las que aparece el término superdotación, como por ejemplo en el Anexo del decreto sobre currículum de EI, en toda la Orden EDU/1603/2009 o en la Orden EDU/1865/2004.

El Artículo 3.1.i. de la Orden que regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo incluye, además del alumnado con altas capacidades, a aquel que presenta alto rendimiento.

Por su parte, el Artículo 19 de la Orden EDU/1152/2010 ofrece una definición del alumnado con altas capacidades intelectuales. Según ella, este colectivo tiene unas necesidades educativas que pueden deberse a:

- Su alta capacidad intelectual.
- Su adquisición temprana de algunos aprendizajes.
- Sus habilidades específicas o creativas en determinadas áreas o materias.

Dichas necesidades requieren de una respuesta distinta y diferenciada a otras NEAE.

Estadísticas:

En la Tabla 29 se presentan las cifras con respecto al alumnado con altas capacidades según la etapa educativa en la Comunidad de Castilla y León. En la columna izquierda se especifica la etapa, el alumnado escolarizado, los identificados con altas capacidades y el porcentaje para esa etapa. En las columnas de la derecha se muestra el número para los chicos, para las chicas y en su totalidad.

Tabla 29*Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en la Comunidad de Castilla y León.*

Número de alumnado	Hombres	Mujeres	Total
En el 2º ciclo de Educación Infantil			
Escolarizados	26063	24667	50730
Identificados de altas capacidades	3	0	3
% de identificados de altas capacidades	0,012%	0,000%	0,006%
En Educación Primaria			
Escolarizados	62357	58053	120410
Identificados de altas capacidades	427	114	541
% de identificados de altas capacidades	0,685%	0,196%	0,449%
En Educación Secundaria Obligatoria			
Escolarizados	43880	41428	85308
Identificados de altas capacidades	342	122	464
% de identificados de altas capacidades	0,779%	0,294%	0,544%
En Educación Básica			
Escolarizados	106237	99481	205718
Identificados de altas capacidades	769	236	1005
% de identificados de altas capacidades	0,724%	0,237%	0,489%

El porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la Comunidad de Castilla y León no alcanza el medio punto en el cómputo total de la EB, siendo del 0,489%. El porcentaje más elevado está en la etapa de la ESO, siendo muy próximo al de la EP: 0,544% y 0,449%, respectivamente. Mientras que para la EI el porcentaje es muy inferior, con un 0,006%.

Tanto para alumnos como para alumnas, la etapa donde se registra un porcentaje mayor de identificados es la ESO. Pero en ninguno de los dos casos se alcanza el 1%. De nuevo, el porcentaje más bajo está en EI; donde es llamativo que el porcentaje para los chicos es del 0,012%, mientras que para las chicas es 0.

Así, al comparar los resultados para los alumnos y para las alumnas, se aprecia que, tanto en la EB como en las diferentes etapas por separado, el número de chicos identificados es mayor que el de chicas (casi tres veces más en todos los casos). La

mayor diferencia se encuentra, como se ha dicho previamente, en El puesto que no hay ningún caso de alumnas identificadas. En cambio, la menor se da en la ESO, con una diferencia de 0,485%.

Detección:

La normativa de la Comunidad de Castilla y León no establece un protocolo para la detección de las altas capacidades. La mención a este proceso es muy escueta, reduciéndose a señalar quiénes son los responsables y con qué herramientas se debe llevar a cabo.

El II Plan de Atención a la Diversidad presenta varias líneas estratégicas. La segunda de ellas está destinada a la mejora de los procesos de prevención, detección e intervención temprana de las necesidades educativas del alumnado. Dentro de dicha línea se fijan distintos objetivos específicos, de los que destaca el tercero: mejorar la detección temprana ante posibles NEAE del alumnado.

Así, en la Actuación 2.3.1 que figura dentro del Objetivo Específico 3 se establece el desarrollo de pruebas estandarizadas de cribado para detectar necesidades educativas de altas capacidades. Y la realización de pruebas de detección y screening de altas capacidades.

Por otra parte, el Artículo 5.1 de la Orden EDU/1865/2004 confiere la responsabilidad de la detección al equipo docente cuando señala: “El equipo docente detecta las posibles necesidades educativas específicas del alumno”.

En la página web de la Consejería se incluye un programa para la detección temprana de las altas capacidades en el primer curso de EP (en http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=43&wid_item=272). Se trata del Programa DETECTA, que se basa en la aplicación de dos cuestionarios (uno para el profesorado y otro para familia) y una prueba objetiva que realizan los Servicios de Orientación. Es un procedimiento de cribado, en el que el sujeto ha de superar las tres fases para que se le realice la evaluación psicopedagógica completa.

Identificación:

Son pocas las referencias al proceso de identificación de las altas capacidades en la legislación castillo-leonesa. En ella tan solo se indica que la Consejería es la responsable de establecer los procedimientos que permitan identificar aquellas características que puedan tener incidencia en la evolución escolar de los niños; y

además, tiene que facilitar la coordinación de cuantos sectores intervengan en la atención de este alumnado (Artículo 7.2 del Decreto 122/2007).

En esa línea, el decreto de currículum de EP incide en la valoración temprana de las necesidades del alumnado (Anexo I-A del Decreto 26/2016). Lo que se complementa con la labor de los orientadores que atienden a los centros de identificación y evaluación de las necesidades educativas, la realización del correspondiente informe de evaluación psicopedagógica y la propuesta de respuesta educativa (Artículo 20.3 de la Orden EDU/1152/2010).

Evaluación psicopedagógica (proceso e informe):

Según la normativa de Castilla y León, la evaluación psicopedagógica comienza con una primera valoración del sujeto en el contexto de enseñanza y aprendizaje, que realiza el profesorado tras la detección de necesidades educativas. Una vez se han aplicado las medidas de carácter ordinario y no siendo suficientes, el tutor solicita mediante el equipo directivo, la intervención de los servicios de orientación educativa. Cuando los padres autorizan la realización de la evaluación psicopedagógica, comienza la valoración por parte del orientador (Artículo 12.1 de la Orden EDU/1152/2010).

El Artículo 5.1 de la Orden EDU/1865/2004 también hace hincapié en estos pasos cuando señala que la evaluación psicopedagógica comenzará una vez detectadas las posibles necesidades educativas específicas del sujeto por parte del equipo docente y tras la información y consentimiento de la familia.

Con respecto al contenido del informe psicopedagógico, la orden sobre la respuesta educativa al alumnado con NEAE establece en su Artículo 12.3 que se ajustará al Anexo III de la Orden EDU/1603/2009. En dicho Anexo se indica que los elementos del informe son:

- Los datos de identificación del sujeto.
- Los motivos de la evaluación.
- La información previa disponible (médica, psicopedagógica, otros).
- Las técnicas y pruebas utilizadas.
- Los datos y aspectos relevantes de la historia personal del sujeto (historia escolar, desarrollo general, adaptación y relación social, nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje).
- Los datos y aspectos relevantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje del contexto educativo (relación profesor/alumno, relación con compañeros,

características del aula, características del grupo/clase, recursos personales del centro, recursos organizativos y didácticos del centro).

- Los datos y aspectos relevantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje del contexto familiar.
- Los datos y aspectos relevantes del contexto social.
- La identificación de las NEAE (aspectos cognitivos, equilibrio personal o afectivo-emocional, relación interpersonal y adaptación social, desarrollo psicomotor, desarrollo comunicativo-lingüístico, necesidades de tipo curricular, aspectos de tipo socio-familiar a considerar).
- Las orientaciones para la propuesta curricular.
- Las orientaciones a la familia.
- La propuesta de seguimiento y revisión.

Medidas de respuesta:

La medida de respuesta que se repite en toda la normativa consultada es la flexibilización. Sin embargo, en la mayoría de los casos, va precedida por la aplicación de otras medidas, sobre todo la aceleración y ampliación del currículo.

La Orden EDU/1152/2010 señala en su Artículo 20.3 la adecuación de recursos y materiales así como los programas y medidas de atención educativa, pero no ofrece ninguna descripción de dichas medidas. Tampoco indica si hay algún requisito para recibirlas, por lo que se entiende que se trata de medidas más genéricas y que podrían destinarse a cualquier persona con NEAE.

Dentro de las medidas de respuesta para el alumnado con altas capacidades, la misma Orden de atención a la diversidad diferencia varios tipos:

- Los programas y planes de actuación.
- Las adaptaciones curriculares.
- El enriquecimiento curricular.
- La flexibilización.

Los primeros son *programas y planes de actuación* específicos que se adecúan a las necesidades del alumnado en función de lo que establezca la Consejería y con especial atención a los intereses, motivaciones y expectativas del alumnado. Uno de los pilares fundamentales es el desarrollo de la creatividad (Artículo 20.2 de la Orden EDU/1152/2010).

Tal y como se indica en el Artículo 20.3 de la Orden EDU/1152/2010, las adaptaciones curriculares pueden consistir en:

- Actividades de ampliación o profundización.
- Agrupamientos con alumnado de cursos superiores al de su grupo de referencia para el desarrollo de una o varias áreas o materias del currículo.

Así definidas, las *adaptaciones curriculares* coinciden con la medida de aceleración y ampliación parcial del currículo que se establece en el Decreto del currículum de EP, en la Orden del currículum de ESO y en la Orden del currículum y evaluación de EP. Es decir, es una “medida extraordinaria que permite la evaluación con referencia a los elementos del currículo del curso superior al que está escolarizado” (Artículo 26.6.a del Decreto 26/2016, Artículo 26.6.a de la Orden EDU/362/2015 y Artículo 26.6.a de la Orden EDU/519/2014).

Bajo la misma denominación se incluye otra forma de aceleración, el programa de aceleración en una o más áreas. Consiste en la impartición de contenidos curriculares correspondientes a un curso superior al que se encuentra matriculado el sujeto. Su evaluación se realiza respecto a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación indicados en el mismo (Artículo 41.4 del Decreto 26/2016 y Artículo 41.4 de la Orden EDU/519/2014).

Para recibir estas adaptaciones curriculares el único requisito es ser sujeto con altas capacidades (Artículo 26.6.a del Decreto 26/2016, Artículo 26.6.a de la Orden EDU/362/2015 y Artículo 26.6.a de la Orden EDU/519/2014).

En cuanto al *enriquecimiento curricular*, se trata de una medida de respuesta para el alumnado que presenta alto rendimiento en un número limitado de áreas, o cuando tiene un alto rendimiento global pero además se puede constatar un desequilibrio entre su rendimiento académico y su desarrollo afectivo, social o emocional (Artículo 20.4 de la Orden EDU/1152/2010).

Esta medida se desarrolla por el equipo docente dentro del aula ordinaria, o con modelos organizativos flexibles. En cualquier caso, se contará con el asesoramiento del orientador del centro (Artículo 20.4 de la Orden EDU/1152/2010).

Finalmente, la *flexibilización* del período de permanencia en la etapa es una medida dirigida específicamente al alumnado con altas capacidades (Artículo 26.6.b del Decreto 26/2016, Artículo 26.6.b de la Orden EDU/362/2015 y Artículo 26.6.b de la Orden EDU/519/2014). A lo que la Orden de respuesta educativa añade que tiene un

carácter excepcional, y que se aplicará siempre que ello suponga que la medida es la más adecuada para el desarrollo de su equilibrio y socialización, y cuando las medidas anteriores resulten insuficientes (Artículo 7.2.i. y Artículo 20.5 de la Orden EDU/1152/2010).

Según la Orden de flexibilización, la medida se puede aplicar un máximo de tres veces en la EB, con un máximo de dos en el mismo nivel educativo, sin que la reducción suponga superar la mitad del tiempo establecido con carácter general (Artículo 3.1 y Artículo 3.2 de la Orden EDU/1865/2004). Además, la aplicación de la flexibilización incorpora medidas curriculares y/o programas de atención específica, así como medidas a aplicar en el aula como: modificaciones del currículo y/o programas específicos, u opciones metodológicas como los agrupamientos, la distribución de espacios y tiempos, etc. (Artículo 4.6 y Artículo 5.2 de la Orden EDU/1865/2004).

A parte del requisito de presentar altas capacidades, la Orden señala que es preciso contar con la autorización de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa. Pero también ha de tener adquiridos los objetivos del ciclo o curso que le corresponde cursar (Artículo 4.1 y Artículo 4.4 de la Orden EDU/1865/2004).

La Orden hace hincapié en que al optar por esta medida se está dando prioridad al desarrollo alto de las capacidades más relacionadas con el rendimiento escolar: razonamiento verbal, razonamiento lógico-matemático y manejo eficaz de la información. Y al mismo tiempo, se ha de prever que de esta forma el sujeto mantendrá un desarrollo afectivo y social equilibrado (Artículo 4.2 de la Orden EDU/1865/2004).

Becas, premios y unidades de escolarización:

En ninguno de los textos normativos analizados se hablan de las unidades específicas de escolarización, ni de becas o premios.

Programas específicos:

En la legislación castillo-leonesa hay dos órdenes en las que se proponen programas específicos de respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades: la Orden EDU/136/2019 que regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo, y la Orden EDU/919/2021 que regula el Plan para el Desarrollo del Razonamiento Matemático.

La respuesta educativa que se propone en el Programa para la Mejora del Éxito Educativo es la del enriquecimiento curricular o extracurricular. Está dirigido al alumnado

con altas capacidades y/o alto rendimiento, que esté altamente motivado, que curse EP o ESO, que tenga el informe psicopedagógico y que supere una prueba específica en el ámbito de trabajo de las acciones de enriquecimiento (Artículo 3.1.i y Artículo 12.2 de la Orden EDU/136/2019).

Su finalidad es desarrollar al máximo las capacidades del alumnado mediante la realización de talleres y actividades de enriquecimiento. Estas acciones se realizan fuera del periodo lectivo y haciendo uso de metodologías activas (Artículo 12.1 y Artículo 12.3 de la Orden EDU/136/2019).

Así, el grupo de docentes que implementen la intervención debe estar compuesto por maestros y/o profesores de ES con experiencia en el desarrollo de proyectos de enriquecimiento extracurricular. Dicho equipo diseñará un proyecto en el que se contemple, al menos, uno de los siguientes ámbitos de trabajo: socio-lingüístico y filosófico; científico-tecnológico-matemático; socio-afectivo; artístico. Y lo hará teniendo en cuenta las áreas de desarrollo: competencia de aprender a aprender, competencia social, comunicación y creatividad (Artículo 12 de la Orden EDU/136/2019).

Por otro lado, dentro del Plan para el Desarrollo del Razonamiento Matemático, el Artículo 5 de la Orden EDU/919/2021 regula el Programa Estalmat. Se trata de una medida dirigida al alumnado de la ESO que supere la prueba de selección diseñada por la Real Academia de Ciencias Exactas Físicas y Naturales (Artículo 5.2 de la Orden EDU/919/2021).

Según esta normativa, el proyecto tiene la finalidad de detectar, orientar y estimular, de manera continuada, el talento matemático excepcional de estudiantes de ESO sin desarraigarlos de su entorno, mediante la impartición de clases durante tres horas a la semana en horario extraescolar. Lo que se complementa con dos actividades extraescolares anuales de ámbito regional para el alumnado seleccionado (Artículo 5.1 de la Orden EDU/919/2021).

Por último, aunque no se trata de un programa específico para alumnado con altas capacidades y va dirigido a alumnado de Bachillerato, se destaca otra orden que atiende a las necesidades del alumnado con alto potencial o rendimiento académico. Se trata del Campus de Profundización Científica, regulado por la Orden EDU/107/2018.

Destinado a alumnado de Bachillerato, con o sin altas capacidades, que tiene una nota media igual o superior a 8, tiene como finalidad la promoción de la investigación y la convivencia e intercambio de experiencias en el marco de las Ciencias o de las Humanidades y Ciencias Sociales.

A todo ello, cabe añadir los programas específicos que se incluyen en la página web de la Consejería: el Programa de enriquecimiento extracurricular para el alumnado con altas capacidades y el Programa DETECTA. Se puede consultar en http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_item=271&wid_seccion=43

El primero es una medida que desarrolla la Consejería de Educación fuera del horario escolar, voluntario y gratuito. Dirigido a aquel alumnado de EP y ESO que haya sido evaluado por los servicios de orientación como alumnado con necesidades específicas asociadas a altas capacidades intelectuales. El objetivo es desarrollar sus capacidades con experiencias enriquecedoras y de interés que contribuyan a su desarrollo integral.

El Programa se plantea el desarrollo cognitivo, aptitudinal y socioafectivo del sujeto. Pero también el desarrollo del pensamiento crítico y divergente, la potenciación de los talentos individuales y las habilidades socioemocionales. Para ello emplea una metodología diversa (aprendizaje cooperativo, experimentos, aprendizaje basado en proyectos, diálogo socrático y pensamiento crítico, etc.) que potencie los diferentes tipos de inteligencia según la teoría de las inteligencias múltiples.

El Programa DETECTA, en cambio, tiene como finalidad la detección temprana del alumnado con dificultad en el lenguaje escrito y el alumnado con alta capacidad. Se trata de un proceso de cribado en el primer curso de EP que permita la detección temprana de las necesidades de estos colectivos. En relación al de las altas capacidades, existen tres fases:

1. Cuestionario de nominación del tutor (EOPRO). El sujeto supera esta fase cuando el punto de corte es igual o superior a 100 puntos.
2. Cuestionario de nominación de las familias (EOPAM). El sujeto la supera cuando obtiene 125 o más puntos.
3. Prueba objetiva de los servicios de orientación. El sujeto la supera cuando obtiene un percentil igual o superior a 90.

Cuando la persona supera las tres fases se le realiza la evaluación psicopedagógica completa.

Los cuestionarios los pone a disposición de los centros docentes sostenidos con fondos públicos la Consejería de Educación y se cumplimentan en una Tablet, obteniéndose los resultados en la plataforma DETECTA.

Recursos personales:

En cuanto a los recursos personales, el decreto de currículum de EI señala que: “la respuesta educativa ajustada que reciben estos alumnos es una tarea compartida entre los profesionales de atención temprana, los equipos específicos y los especialistas de EI” (Anexo del Decreto 122/2007).

No hay más referencias a los recursos personales en toda la legislación consultada, a excepción de lo que se establece en el Artículo 24.1 de la Orden EDU/1152/2010, que es más genérico y de aplicación a todo el alumnado con NEAE, donde se indica que los centros públicos contarán con la atención de los servicios de orientación educativa.

En cambio, en la Orden del Programa para la Mejora del Éxito Educativo se señala que:

La dirección general competente en materia de organización de actividades del alumnado de carácter complementario y de apoyo al desarrollo curricular y la dirección provincial de educación correspondiente, prestarán el asesoramiento y apoyo técnico necesario para el normal desenvolvimiento del programa (Artículo 17.2 de la Orden EDU/136/2019).

Por otro lado, la “consejería competente en materia de educación facilitará los medios materiales y personales para la puesta en marcha del Programa” (Disposición Adicional de la Orden EDU/136/2019).

Formación del profesorado:

En toda la normativa analizada, la formación específica del profesorado en altas capacidades no aparece de forma explícita. Pero sí que se dan una serie de pautas.

La legislación relativa al Programa para la Mejora del Éxito Educativo ahonda con detalle en la formación concreta que debe poseer el profesorado responsable de desarrollar el Programa. En primer lugar, la considera imprescindible para el equipo docente y señala que:

La consejería competente en materia de educación podrá diseñar y ofertar a los agentes implicados en el desarrollo de cada una de las medidas del Programa para la Mejora de Éxito Educativo acciones formativas encaminadas a la mejor ejecución del mismo (Artículo 18.1 de la Orden EDU/136/2019).

Por otro lado, en el Artículo 14.4.d establece los mínimos que debe contener el proyecto de enriquecimiento extracurricular, y por tanto, los ámbitos en los que deben estar formados los profesores:

- Potenciar el desarrollo cognitivo del alumnado.
- Contribuir al desarrollo socio-afectivo del alumnado.
- Estimular la creatividad, el pensamiento divergente y su aplicación a la vida cotidiana.
- Desarrollar el pensamiento crítico.
- Construir una identidad saludable.
- Potenciar el razonamiento científico y el matemático.

Finalmente, en el Portal de Educación de la Junta de Castilla y León, el Centro Superior de Formación del Profesorado oferta cursos a distancia para el profesorado, entre los que se encuentra el de “cómo evaluar y atender las altas capacidades” (en https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/cursos_segundo_turno_21-22).

Papel de las familias:

En la Comunidad de Castilla y León las familias adquieren un papel fundamentalmente activo con acciones como:

- Dar su consentimiento para que se realice la evaluación psicopedagógica (Artículo 5.1 de la Orden EDU/1865/2004) y la conformidad a la propuesta de flexibilización (Artículo 5.3 de la Orden EDU/1865/2004).
- Colaborar en el proceso de identificación de las NEAE, el desarrollo de actuaciones de carácter preventivo y la adecuación de la respuesta educativa que se dé a sus hijos (Artículo 25.1 de la Orden EDU/1152/2010).

Además, las familias también adquieren un rol pasivo:

- Siendo informadas de las posibles NEE de sus hijos (Artículo 5.1 de la Orden EDU/1865/2004).
- Recibiendo la resolución del Director General de Planificación y Ordenación Educativa a la aplicación de la flexibilización (Artículo 5.7 de la Orden EDU/1865/2004)
- Siendo asesoradas sobre el programa y las actuaciones previstas con sus hijos en el Programa para la Mejora del Éxito Educativo (Artículo 19.1 de la Orden

EDU/136/2019), y autorizando y responsabilizándose de la asistencia continuada de sus hijos a dicho Programa (Artículo 3.5 de la Orden EDU/136/2019).

Publicaciones para orientar a profesores y familias:

Con el fin de proporcionar una atención adecuada al alumnado con altas capacidades, la página web de la Consejería recoge información sobre el concepto, recursos, proceso de detección, etc. Se puede ver en: http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=34&wid_item=232

Se define al alumnado con altas capacidades intelectuales como aquel que tiene unas necesidades educativas que derivan de:

- Su alta capacidad intelectual.
- La adquisición temprana de aprendizajes.
- Habilidades específicas o creativas en determinadas áreas.

Es decir, que se entiende como “un potencial a desarrollar” y que puede ser de diversos tipos: precocidad intelectual, talento simple, múltiple o complejo, superdotación intelectual, o doble excepcionalidad. De todas estas tipologías se aporta información más específica en otros apartados de la página web.

En la misma sección, se muestran recursos específicos relacionados con la evaluación psicopedagógica que determine la existencia de altas capacidades intelectuales. A través de una fundamentación teórica, se presentan los instrumentos de evaluación específicos para primero y segundo de EP, para tercero y cuarto de EP, para quinto y sexto de EP, y para Educación Secundaria.

También se ofrece una recopilación de protocolos para la detección de las altas capacidades de otras Comunidades Autónomas, como la de La Rioja o la de las Islas Baleares.

Al margen de esta información en la página web de la Consejería, Castilla y León no cuenta con una guía o publicación oficial propia. Ahora bien, en su normativa se establecen algunas líneas o pautas de actuación con el alumnado con altas capacidades. Por ejemplo, se sugiere la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a los diferentes ritmos de aprendizaje (Anexo I-A del Decreto 26/2016, Anexo I-A de la Orden EDU/362/2015 y Anexo I-A de la Orden EDU/519/2014). También se plantea la utilización de alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de

la lengua extranjera (Anexo IB del Decreto 26/2016). O en la Orden EDU/1865/2004 se indica en su Artículo 2.2 la “realización de actuaciones que promuevan la atención temprana y el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades y su personalidad”.

Equipos especializados:

En ninguno de los textos normativos analizados se hace referencia a la existencia de equipos especializados en altas capacidades.

Asociaciones:

En la Tabla 30 se incluyen las asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Castilla y León. En la columna de la izquierda figuran las asociaciones y en la columna de la derecha, su página web.

Tabla 30

Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Castilla y León.

Asociación	Página web
ACYLAC Asociación de Altas Capacidades de Castilla y León. Valladolid	http://www.acylac.org/
ALAC Asociación Leonesa de Altas Capacidades	http://www.altscapacidadesleon.es
Atenea Altas Capacidades Salamanca Asociación Salmantina de Apoyo a las Altas Capacidades Intelectuales	https://es-es.facebook.com/atenea.aacc/
IMACCYL Asociación Inteligencias Múltiples y Altas Capacidades Castilla y León Burgos	https://imaccyl.com
AZAC ZAMORA	https://azaczamora.blogspot.com/

Nota. Elaboración propia a partir de la información obtenida en la página web: <https://cebrasdecolores.es/asociaciones/>

Resumen:

En la Tabla 31 se ha recopilado toda la información relevante con respecto a las diferentes variables para el caso de la Comunidad de Castilla y León. En la columna de la izquierda aparecen las variables; en la columna central, su concreción; y en la columna de la derecha, se indica la referencia legislativa cuando existe.

Para una mejor visualización de la Tabla 31 se ha incluido en la página siguiente.

Tabla 31

Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Castilla y León.

Variable	Concreción	Normativa
Normativa específica	Sí	Orden EDU/1865/2004
Concepto	Alumnado con altas capacidades (intelectuales)	Toda
	Superdotados intelectualmente	Orden EDU/1865/2004 Orden EDU/1603/2009
Protocolo de detección	No	Existe el Programa DETECTA (para primer curso de EP)
Protocolo de identificación	No	
Pruebas concretas para la identificación	No	
Responsables de la identificación	Sí	Orden EDU/1152/2010
Proceso de evaluación	Sí	Orden EDU/1152/2010
Momento de la evaluación	Tras la detección de las necesidades educativas del alumnado por parte del profesorado, la valoración en el contexto de enseñanza y aprendizaje, y la aplicación de medidas ordinarias	Orden EDU/1152/2010 Orden EDU/1865/2004
Elementos del informe	Autonomía personal Aspectos emocionales Aspectos académicos Nivel de Competencia Curricular Datos evolutivos y de salud Contexto familiar Contexto escolar Contexto social NEAE Historia escolar y Orientaciones	Orden EDU/1152/2010

Variable	Concreción	Normativa
Medidas de respuesta	Respuesta personalizada	Orden EDU/1152/2010
	Diversificación curricular	Decreto 26/2016
		Orden EDU/362/2015
		Orden EDU/519/2014
	Enriquecimiento	Orden EDU/1152/2010
	Flexibilización	En toda, pero especialmente en la Orden EDU/1865/2004
Becas y Premios	No	
Programas especiales	Sí	Orden EDU/136/2019 (Programa para la Mejora del Éxito Educativo)
		Orden EDU/919/2021 (Programa Estalmat)
Recursos personales	Sí	Para EI: Profesionales de atención temprana, equipos específicos y especialistas de EI
Formación del profesorado	No	Se ofrecen pautas de intervención en diferentes textos legislativos
		Se habla de acciones formativas específicas en la Orden EDU/136/2019
Papel de las familias	Participar en la detección	Orden EDU/1152/2010
	Ser informados	Orden EDU/1865/2004
		Orden EDU/136/2019
	Dar su consentimiento	Orden EDU/1865/2004
	Recibir la notificación pertinente	Orden EDU/1865/2004
	Participar en las medidas adoptadas con sus hijos	Orden EDU/1152/2010
Publicaciones para orientar a profesorado y familias	No	Sólo información en la página web de la Consejería
Equipos especializados	No	
Número de asociaciones	5	

4.3.8. Castilla-La Mancha

Castilla La Mancha es la tercera comunidad más extensa de España, con más de 79000 km². Está compuesta por cinco provincias. Tiene una población de 2049562 habitantes (según el INE para el año 2021: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853#!tabs-tabla>), de los cuales, un poco más de la mitad son hombres. Se encuentra ubicada en la parte central de España. Al norte limita con Castilla y León y la Comunidad de Madrid; al sur con Murcia y Andalucía; al este con Aragón y la Comunidad Valenciana; y al oeste, con Extremadura.

Normativa que regula la respuesta:

La Comunidad de Castilla La Mancha cuenta con una Ley de Educación: la Ley 7/2010 en la que se hace referencia al alumnado con altas capacidades.

El currículum en La Mancha está regulado por el Decreto 88/2009 para la EI, el Decreto 54/2014, modificado por la Resolución de 11/03/2015, para la EP, y el Decreto 40/2015 para la ESO. Tan solo en el decreto de la EP y de la ESO se mencionan las altas capacidades.

Por su parte, la evaluación está fijada por la normativa siguiente: para la EI la Orden de 12/05/2009; para la EP la Orden de 05/08/2014 y la Orden 104/2017 que incorpora los documentos oficiales para la evaluación; y para la ESO la Orden de 15/04/2016 junto con la Orden 105/2017 en la que aparecen los documentos de evaluación. Únicamente en la Orden de EI y en la Orden de 15/04/2016 de la ESO aparecen las altas capacidades.

El ámbito de la atención a la diversidad cuenta con el Decreto 85/2018 que regula la inclusión educativa y la Resolución de 26/01/2019 que concreta el procedimiento de escolarización de aquel alumnado que requiere de medidas individualizadas y extraordinarias. En todos estos textos legislativos se mencionan las altas capacidades, especialmente se establecen las medidas de respuesta para este colectivo.

Si bien la Comunidad Autónoma cuenta con normativa específica de altas capacidades, y no aparece en ningún sitio su derogación, se trata de normas antiguas, de la primera década del siglo XXI. Esto explica que la terminología empleada no coincida con la que se usa en textos legislativos posteriores. Sin embargo, las medidas de respuesta y los procedimientos para su aplicación, se asemejan a lo actual y que están en los textos de atención a la diversidad, por ejemplo.

En la Tabla 32 aparece toda la normativa, según su rango, vigente en la Comunidad de Castilla La Mancha para las etapas educativas de EI, EP y ESO, que versan sobre el currículum, la evaluación, la atención a la diversidad y las altas capacidades. En la columna de la izquierda figura el rango normativo. Mientras que en la parte de la derecha se incluyen las referencias legislativas según el ámbito. Adviértase que la Ley 7/2010 se ha incluido como transversal a los cuatro ámbitos.

Tabla 32

Normativa vigente de la Comunidad de Castilla La Mancha según su ámbito y rango.

Rango normativo	Ámbito			
	Currículum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Ley	Ley 7/2010			
Decreto	Decreto 88/2009 (para EP)		Decreto 85/2018	
	Decreto 54/2014, (para EP)			
	Decreto 40/2015 (para ESO)			
Orden		Orden de 12/05/2009 (para EI)		Orden de 15-12- 2003
		Orden de 05/08/2014 (para EP)		
		Orden de 15/04/2016 (para ESO)		
Resolución			Resolución de 26/01/2019	Resolución de 17- 07-2001

Concepto:

En la mayoría de los textos consultados, el término que se emplea es el de *altas capacidades*, y en algunos casos, acompañado de *intelectuales* (véase por ejemplo, el Artículo 9.2 de la Orden de 12/05/2009, el Artículo 64.4 de la Ley 7/2010 o el Artículo 8.4 del Decreto 85/2018). En general, se habla de “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades (intelectuales)”

(Artículo 13.1 del Decreto 54/2014, Artículo 7.1 del Decreto 40/2015, y Artículo 11.1 de la Orden de 15/04/2016).

Sólo en la resolución sobre escolarización de alumnado que requiere medidas individualizadas y extraordinarias de inclusión educativa, se incluye a los alumnos “talentosos y/o que presentan evidentes potencialidades a desarrollar” (Resuelvo Segundo.2.c de la Resolución de 26/01/2019).

En cambio, en la legislación específica sobre altas capacidades la denominación que recibe este colectivo es distinta y se vincula al grupo con NEE. Así, tanto en el Resuelvo Primero de la Resolución de 17-07-2001, como en el Dispongo Primero de la Orden de 15-12-2003, se refieren a ellos como “alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual”.

Salvo en la Orden de 15-12-2003, no hay ninguna definición de las altas capacidades. En el Dispongo Segundo.1 de dicha Orden se indica que “se considera que un alumno es superdotado intelectualmente cuando tiene un rendimiento excepcional en todas las áreas asociado a un desarrollo equilibrado personal y social”.

Estadísticas:

En la Tabla 33 se presentan las cifras con respecto al alumnado con altas capacidades según la etapa educativa en Castilla La Mancha. En la columna izquierda se especifica la etapa, el alumnado escolarizado, los identificados con altas capacidades y el porcentaje para esa etapa. En las columnas de la derecha se muestra el número para los chicos, para las chicas y en su totalidad.

Tabla 33

Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Castilla La Mancha.

Número de alumnado	Hombres	Mujeres	Total
En el 2º ciclo de Educación Infantil			
Escolarizados	28686	26828	55514
Identificados de altas capacidades	5	2	7
% de identificados de altas capacidades	0,017	0,007	0,013
En Educación Primaria			
Escolarizados	66605	61537	128142
Identificados de altas capacidades	341	131	472
% de identificados de altas capacidades	0,512	0,213	0,368
En Educación Secundaria Obligatoria			
Escolarizados	46463	44076	90539
Identificados de altas capacidades	220	85	305
% de identificados de altas capacidades	0,473	0,193	0,337
En Educación Básica			
Escolarizados	113068	105613	218681
Identificados de altas capacidades	561	216	777
% de identificados de altas capacidades	0,496	0,205	0,355

Como se puede observar en los datos recogidos en la tabla, el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la Comunidad de Castilla La Mancha es inferior al 0,4%. Ni en el cómputo total de la Educación Básica, ni en ninguna de las etapas educativas, este porcentaje supera el medio punto. Siendo el porcentaje total más elevado el de la etapa de la EP, con un 0,368%; y el más bajo el de la etapa de EI, con un 0,013%.

Tampoco se supera esta barrea cuando se observan los resultados para los chicos y para las chicas. Únicamente, en la etapa de la EP el porcentaje de alumnos identificados con altas capacidades es ligeramente superior al 0,5%. Por otra parte, el porcentaje más elevado para los chicos y para las chicas se encuentra en la etapa de la EP, mientras que el más bajo aparece en la etapa de EI.

Las diferencias entre chicos y chicas son patentes en todas las etapas, siendo siempre superior en el caso de los varones. En la Educación Básica en su conjunto, así como en la EP y en la ESO por separado, la diferencia a favor de los chicos se sitúa en prácticamente 3 décimas. En cambio, en EI el porcentaje es 0,01% más para los alumnos.

Detección:

El proceso de detección de las altas capacidades no queda definido en ningún texto normativo de la Comunidad de Castilla La Mancha. De forma genérica para todo el alumnado con NEAE, el Artículo 19.1 del Decreto 85/2018 señala tres fases:

1. El docente identifica las barreras para participar en las actuaciones educativas.
2. El tutor junto con Jefatura de Estudios y el orientador diseñan estrategias que favorezcan o reviertan la situación.
3. Si no es suficiente, con el consentimiento de la familia, el tutor informa a Jefatura de Estudios y el orientador para iniciar el proceso de evaluación psicopedagógica.

Identificación:

El proceso de identificación del alumnado con altas capacidades tampoco se establece de forma explícita. Ahora bien, se hace hincapié en la importancia de realizar una identificación temprana de las necesidades que pueda presentar el sujeto. Para ello, la legislación señala la aplicación de protocolos de coordinación entre diferentes órganos y administraciones, así como el seguimiento del procedimiento que marque la Consejería competente en materia de educación (Artículo 13.3 del Decreto 54/2014 y Artículo 7.6 del Decreto 40/2015).

Así pues, los responsables de la identificación temprana son, en primer lugar la Consejería, que establece el procedimiento; en segundo lugar, los centros docentes, que colaboran en la aplicación de ese procedimiento; y en tercer lugar, los responsables de la orientación de los centros escolares, que realizan la identificación y la propuesta de intervención más adecuada y completa (Artículo 13.6 del Decreto 54/2014 y Artículo 7.6 del Decreto 40/2015).

En la Ley de Educación manchega se añade que una vez producida la escolarización y tras la oportuna valoración, se realizará la “identificación de las necesidades y planificación, desarrollo y evaluación de la respuesta educativa

adecuada”, por parte del “profesorado, los profesionales especializados en orientación y apoyo, y con la colaboración de otros profesionales que intervengan con el alumno” (Artículo 122.2 de la Ley 7/2010).

Evaluación psicopedagógica (proceso e informe):

El proceso de evaluación psicopedagógica se describe en la normativa relativa a la atención a la diversidad, principalmente, y a las altas capacidades. No aparece, en cambio, en ningún texto legislativo del currículum o de la evaluación. En todos los casos, la realización de la evaluación psicopedagógica al alumnado con altas capacidades es previa a la aplicación de la medida de flexibilización (véase el Artículo 12.2 del Decreto 85/2018, el Resuelvo Quinto.1.3.1 de la Resolución de 17-07-2001, o el Dispongo Cuarto.2.1 de la Orden de 15-12-2003).

En la Resolución que regula la escolarización de alumnado que requiere medidas individualizadas y extraordinarias de inclusión educativa, se amplía a cualquier medida individualizada o extraordinaria. Y se dan como ejemplos las adaptaciones curriculares de profundización y ampliación o los programas de enriquecimiento curricular y/o extracurricular para el alumnado con altas capacidades, talentosos y/o que presenten evidentes potencialidades a desarrollar (Resuelvo Segundo.2.c de la Resolución de 26/01/2019).

De manera genérica, según se establece en el Artículo 21.2 del Decreto 85/2018, el informe psicopedagógico debe contener los siguientes elementos:

- Historia escolar.
- Desarrollo general.
- Nivel de competencia curricular, ritmo, estilo de aprendizaje y motivación.
- Aspectos más relevantes de la interacción del sujeto.
- Fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Características del entorno educativo.
- Influencia de la familia y del contexto social.
- Potencialidades y barreras para el aprendizaje y la participación.
- Previsión de los ajustes educativos y curriculares a poner en marcha y orientaciones para el diseño, seguimiento y evaluación del Plan de Trabajo.

Estos elementos coinciden con lo que estipula la Resolución de 26/01/2019, que añade además:

- Datos evolutivos y de salud.
- Desarrollo socio-afectivo y emocional.
- Desarrollo cognitivo, de la comunicación y motor.
- Previsión de ajustes educativos y curriculares (medidas y recursos).

La normativa relativa a las altas capacidades contempla prácticamente los mismos elementos (Anexo III de la Resolución de 17-07-2001 y Anexo III de la Orden de 15-12-2003), pero además tiene en consideración:

- La creatividad.
- Los intereses y motivaciones.
- Las interacciones del sujeto con diferentes contextos: familia, escuela, ámbito social...
- Orientaciones.

Medidas de respuesta:

Las medidas de respuesta para el alumnado con altas capacidades se mencionan en prácticamente toda la normativa manchega, a excepción de la relativa a la evaluación. De manera genérica para todo el alumnado con NEAE se establece la aplicación de *medidas curriculares y organizativas*, es decir, aquellas que aseguren el adecuado progreso del alumnado (Artículo 13.2 del Decreto 54/2014 y Artículo 7.1 del Decreto 40/2015).

En la misma línea, al Artículo 122.7 de la Ley 7/2010 señala los *planes de trabajo individualizados*. Estos son elaborados por el equipo docente coordinado por el tutor y con el asesoramiento del orientador.

En cuanto a las medidas específicas para el alumnado con altas capacidades, la *flexibilización* es la principal medida que contemplan todos los textos normativos, aunque no se conceptúe por igual. En la legislación relativa al currículum se nombra en el Artículo 13.6 del Decreto 54/2014 y se define en el Artículo 7.6 del Decreto 40/2015. Según este último, la flexibilización puede incluir:

- La impartición de contenidos y adquisición de competencias propios de cursos superiores.
- La ampliación de contenidos y competencias del curso corriente.
- Otras medidas.

En el Artículo 120.2.j de la Ley 7/2010 habla de la flexibilización del currículo para la persona con altas capacidades, pero no aporta más información. En cambio, el Resuelvo Tercero.7.a de la Resolución de 26/01/2019 y el Artículo 12.1 del Decreto 85/2018 indican que se trata de una medida que reduce el tiempo de permanencia en las distintas etapas, ciclos, grados, cursos y niveles en los que se organizan las enseñanzas del sistema educativo anteriores a la enseñanza universitaria. Además, añade que la aplicación de esta medida “implica tener un plan de trabajo que contemple los ajustes educativos acordes a las características del alumno a poner en marcha en el curso en el que se va a escolarizar” (Artículo 12.3 del Decreto 85/2018).

Al igual que la Resolución de 26/01/2019, la Resolución sobre la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades señala que la flexibilización es una medida extraordinaria (Resuelvo Tercero.7.a de la Resolución de 26/01/2019 y Resuelvo Tercero de la Resolución de 17-07-2001). Entendida como “anticipación del inicio de la escolarización obligatoria o como reducción de la duración de un ciclo”, lleva consigo la adaptación individual del currículo (Resuelvo Tercero.9 de la Resolución de 17-07-2001).

La Orden sobre flexibilización la define como la “incorporación a un curso superior al que le corresponde por su edad” y que se puede adoptar hasta un máximo de tres veces en la Educación Básica (Dispongo Segundo.2 de la Orden de 15-12-2003).

En relación a los requisitos para poder aplicar la medida de la flexibilización, todos los textos legislativos en los que se contempla, establecen que es imprescindible ser persona con altas capacidades (véase por ejemplo el Artículo 13.6 del Decreto 54/2014, el Artículo 7.6 del Decreto 40/2015 o el Artículo 120.2.j de la Ley 7/2010, entre otros).

El Decreto de currículum de ESO añade que “se tendrá en consideración el ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y del alumnado especialmente motivado por el aprendizaje” (Artículo 7.6 del Decreto 40/2015).

Los requisitos más específicos los establecen otros textos. Así, el Artículo 12 del Decreto 85/2018 estipula contar con:

- Una evaluación psicopedagógica que acredite las altas capacidades.
- La valoración de que la medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y social.
- La garantía de que alcanzará los objetivos del curso al que accede.

- El correspondiente dictamen de escolarización.
- La propuesta de la Inspección de Educación.
- La conformidad expresa de la familia.

La Resolución sobre medidas individualizadas y extraordinarias amplía el espectro de alumnado que puede beneficiarse de la medida de flexibilización, incluyendo al “alumno que presenta altas capacidades, talentos y/o que presente evidentes potencialidades de desarrollo excepcional” (Resuelvo Tercero.7.a de la Resolución de 26/01/2019). Ahora bien, para poder aplicar esta medida, señala que se debe estar adoptando medidas (individualizadas o no) de inclusión educativa, y que se “evidencie un desarrollo de su potencial cognitivo al esperado y muestre tener adquiridas las competencias del curso que se pretenda flexibilizar” (Resuelvo Tercero.7.a de la Resolución de 26/01/2019).

Con respecto a los requisitos, esta Resolución establece:

- El informe de evaluación psicopedagógica.
- El dictamen de escolarización.
- La conformidad expresa de la familia.
- El informe del equipo docente y del tutor.
- El plan de trabajo.
- La propuesta de la Comisión Provincial de Escolarización.

Especifica que el informe de evaluación psicopedagógica tiene que justificar y recoger el perfil intelectual y de desarrollo del sujeto. El informe del equipo docente, por su parte, debe expresar el nivel de competencia curricular en cada una de las áreas y explicitar que “tiene garantías de alcanzar los objetivos del curso al que accede” (Resuelvo Tercero.7.a de la Resolución de 26/01/2019). Además, el plan de trabajo ha de contemplar los ajustes educativos acordes con las características del sujeto.

De los requisitos que aparecen en la legislación específica de altas capacidades y que no se incluyen en otros textos, conviene destacar:

- Que la propuesta ha de ser una propuesta del equipo docente (Resuelvo Tercero.5 de la Resolución de 17-07-2001).
- Que el sujeto demuestre un rendimiento excepcional en todas las áreas asociado a un desarrollo equilibrado personal y social (Resuelvo Tercero.6 de la Resolución de 17-07-2001).

- Que el sujeto tenga adquiridos los objetivos del ciclo o curso que le corresponde por su edad (Resuelvo Tercero.10 de la Resolución de 17-07-2001 y Dispongo Segundo.3 de la Orden de 15-12-2003).
- Que las medidas ordinarias adoptadas por el centro se consideren insuficientes para atender adecuadamente a las necesidades y el desarrollo integral del sujeto (Dispongo Segundo.4 de la Orden de 15-12-2003).

Al margen de la medida de flexibilización, la normativa contempla otras medidas específicas para el alumnado con altas capacidades. Por una parte, en la Ley 7/2010 se menciona la *flexibilización organizativa y curricular*. Definida como esas medidas que facilita la Consejería de educación para dar respuesta al alumnado de altas capacidades, y para facilitar su acceso y permanencia (Artículo 64.4 y Artículo 72.2 de la Ley 7/2010).

Por otra parte, el Resuelvo Tercero de la Resolución de 17-07-2001 establece las *actuaciones ordinarias* para aquel alumnado necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Estas actuaciones son previas a las extraordinarias y tienen como finalidad la promoción del desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades establecidas en los objetivos generales de la educación obligatoria (Resuelvo Tercero.1 y Resuelvo Tercero.2 de la Resolución de 17-07-2001).

Con respecto a las *actuaciones extraordinarias*, esta Resolución las divide en:

- Adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento.
- Flexibilización del período de escolarización obligatoria.

La flexibilización ya se ha comentado previamente, pero en relación a las adaptaciones cabe señalar que a su vez se diferencian dos tipos:

- El enriquecimiento de los contenidos y objetivos (Resuelvo Tercero.7 de la Resolución de 17-07-2001).
- La adaptación metodológica, contemplando fórmulas flexibles que permitan la incorporación del sujeto a grupos de diferente nivel de competencia curricular (Resuelvo Tercero.7 de la Resolución de 17-07-2001).

En ambos casos, la adaptación curricular individual ha de recoger la adecuación o ampliación de los contenidos y objetivos, así como la flexibilización de los criterios de evaluación y la metodología específica que conviene utilizar, teniendo en cuenta el estilo

de aprendizaje del sujeto y el contexto escolar (Resuelvo Tercero.8 de la Resolución de 17-07-2001).

Además, sendas medidas van dirigidas al alumnado que demuestra un rendimiento excepcional en un número limitado de áreas o, a pesar de su rendimiento global extraordinario, presentan desequilibrios afectivos y sociales (Resuelvo Tercero.7 de la Resolución de 17-07-2001).

En normativa más reciente se establecen otras medidas. Por ejemplo, aunque no se define, en el Artículo 13.6 del Decreto 54/2014 se mencionan las *medidas de ampliación y enriquecimiento curricular*, que están destinadas a la persona con altas capacidades, pero que han de tener en cuenta a aquella especialmente motivada por el aprendizaje. En cualquier caso, se deben adaptar a los ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado.

Tanto el Decreto que regula la inclusión educativa como la Resolución sobre las medidas individualizadas y extraordinarias que requiere el alumnado, se contemplan las *adaptaciones curriculares*, entendidas como una medida individualizada de profundización y ampliación dirigida al alumnado con altas capacidades (Artículo 8.4 del Decreto 85/2018 y Resuelvo Segundo.2.c de la Resolución de 26/01/2019). La Resolución añade que también podrá beneficiarse la persona talentosa y/o que presente evidentes potencialidades a desarrollar (Resuelvo Segundo.2.c de la Resolución de 26/01/2019).

La legislación también establece planes y programas para el alumnado con altas capacidades. En su mayoría son de enriquecimiento curricular, aunque hay algunos que no quedan explicitados. Tal es el caso de los *Programas específicos* o los *Programas de enriquecimiento y aceleración* que aparecen en el Artículo 120.2.j y 120.2.k de la Ley 7/2010, respectivamente. Lo mismo ocurre con los *Planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular* que señala el Artículo 7.6 del Decreto 40/2015, que se definen como medidas que permiten al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

Por otra parte, los *Programas de enriquecimiento* son una medida individualizada que puede ser curricular y/o extracurricular (Artículo 8.4 del Decreto 85/2018 y Resuelvo Segundo.2.c de la Resolución de 26/01/2019). De nuevo, la Resolución indica que los destinatarios no son sólo el alumnado con altas capacidades, si no también aquel talentoso y/o que presenta evidentes potencialidades a desarrollar (Resuelvo Segundo.2.c de la Resolución de 26/01/2019).

Finalmente, el sujeto que demuestra un rendimiento excepcional en un número limitado de áreas o cuando a pesar de su rendimiento global extraordinario presenta desequilibrios afectivos y sociales, también puede beneficiarse de las *medidas de enriquecimiento y de adaptación* a sus necesidades y a su estilo de aprendizaje (Dispongo Tercero.4 de la Orden de 15-12-2003). Estas medidas suponen la realización de un plan de actuación que incluya la adecuación o ampliación de los objetivos y contenidos, la flexibilización de los criterios de evaluación y la metodología específica que conviene utilizar con la persona (Dispongo Tercero.5 de la Orden de 15-12-2003).

Becas, premios y unidades específicas de escolarización:

En ninguno de los textos normativos analizados se hablan de las unidades específicas de escolarización, ni de becas o premios.

Programas específicos:

Pese a que el Artículo 120.2.j de la Ley 7/2010 menciona la medida de los *Programas específicos* como respuesta a las necesidades del alumnado con altas capacidades, no detalla en qué consisten ni da más información. Por otra parte, el Artículo 8.4 del Decreto 85/2018 y el Resuelvo Segundo.2.c de la Resolución de 26/01/2019 establecen el *Programa de enriquecimiento*, que puede ser curricular o extracurricular. Pero tampoco se explica su funcionamiento. Por tanto, se puede afirmar que la normativa consultada no incluye la referencia a programas específicos para el alumnado con altas capacidades.

Recursos personales:

En relación a los recursos personales, no hay mención a ellos en ninguno de los textos legislativos analizados. Únicamente se indica, de modo genérico, que los centros contarán con los recursos adecuados para atender a las necesidades del alumnado con NEAE (Artículo 123.2 de la Ley 7/2010); y que esos recursos son tanto humanos como materiales (Artículo 13.8 del Decreto 54/2014).

Formación del profesorado:

La formación específica en altas capacidades para el profesorado no se contempla en la normativa consultada.

Papel de las familias:

En la Comunidad manchega, las familias del alumnado con altas capacidades tienen un papel principalmente pasivo, con estas funciones:

- Ser informadas.
- Recibir asesoramiento.
- Recibir la notificación pertinente.
- Recibir apoyo y acompañamiento.

Según el Resuelvo Quinto.1.3.1 de la Resolución de 17-07-2001 y el Dispongo Cuarto.2.1 de la Orden de 15-12-2003, las familias han de ser informadas de la realización de la evaluación psicopedagógica y del procedimiento para la aplicación de la medida de la flexibilización, respectivamente.

Por otro lado, la familia tiene el derecho a recibir asesoramiento, apoyo y acompañamiento. Esto queda reflejado en el Artículo 19.2 del Decreto 85/2018 que establece que debe “recibir asesoramiento y apoyo para favorecer un óptimo desarrollo de sus hijos, por parte de los Equipos de Orientación y Apoyo y los Departamentos de Orientación”.

En la misma línea, la familia ha de “recibir la notificación de la Dirección General de Ordenación y Formación Profesional de la resolución de la medida de la flexibilización” (Dispongo Quinto de la Orden de 15-12-2003).

Sin embargo, el rol que se confiere a las familias es sobre todo el de dar conformidad o consentimiento a las medidas, procesos, intervención, etc. que se adopta con sus hijos. Ya sea para dar su consentimiento a la realización de la evaluación psicopedagógica (Artículo 19.1 del Decreto 85/2018, Resuelvo Quinto.1.3.1 de la Resolución de 17-07-2001 y Dispongo Cuarto.2.1 de la Orden de 15-12-2003), como para mostrar su conformidad con la aplicación de la medida de la flexibilización o la adaptación curricular (Artículo 12.3 del Decreto 85/2018, Resuelvo Tercero.7.b de la Resolución de 26/01/2019, Resuelvo Tercero.5 y Resuelvo Quinto.1.3.2.3 de la Resolución de 17-07-2001, y Dispongo Segundo.4 de la Orden de 15-12-2003).

Según la normativa, las familias también tienen un papel más activo. Así, el Artículo 120.3 de la Ley 7/2010 reconoce que han de “participar en la toma de decisiones relativas a la escolarización y desarrollo del proceso educativo de sus hijos, especialmente cuando ello suponga la adopción de medidas de carácter extraordinario”.

De igual manera, pueden “colaborar con los centros docentes y los profesionales de otras administraciones en la planificación, desarrollo y evaluación de la respuesta educativa” (Artículo 122.6 de la Ley 7/2010). Finalmente, el Dispongo Cuarto.1 de la Orden de 15-12-2003 establece que pueden “solicitar la puesta en marcha del procedimiento para la flexibilización”.

Publicaciones para orientar a profesores y familias:

En la normativa consultada no se hace referencia a ninguna publicación oficial de la Consejería. Sin embargo, sí que se dan unas breves indicaciones que orientan la intervención del profesorado con el alumnado con altas capacidades.

El Artículo 9.2 de la Orden de 12/05/2009 establece que “la decisión de promoción del alumnado con necesidades educativas especiales y del alumnado con altas capacidades intelectuales se realizará de acuerdo con la normativa vigente”. Y el Artículo 11.1 de la Orden de 15/04/2016 que “la evaluación y promoción del alumnado con NEAE por altas capacidades se realizará adecuándose a las necesidades del alumnado”.

Equipos especializados:

En ninguno de los textos legislativos analizados hay constancia de equipos especializados en altas capacidades.

Asociaciones:

En la Tabla 34 se incluyen las asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Castilla La Mancha. En la columna de la izquierda figuran las asociaciones y en la columna de la derecha, su página web (aunque no se han encontrado la de todas las asociaciones).

Tabla 34***Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Castilla La Mancha.***

Asociación	Página web
FACTO Asociación de Apoyo a las Familias con Altas Capacidades de Toledo	http://www.factoasociacion.com/
ZEBRA AACC CIUDAD REAL	https://www.facebook.com/Altascapacidadesciudadreal
ACI ALBACETE	
ALTAS CAPACIDADES GALILEO (Alcázar de San Juan)	
INGENIO CUENCA	
LIEBRE ALTAS CAPACIDADES	
GUADALAJARA	

Nota. Elaboración propia a partir de la información obtenida en la página web:
<https://cebrasdecolores.es/asociaciones/>

Resumen:

En la Tabla 35 se ha recopilado toda la información relevante con respecto a las diferentes variables para el caso de la Comunidad de Castilla La Mancha. En la columna de la izquierda aparecen las variables; en la columna central, su concreción; y en la columna de la derecha, se indica la referencia legislativa cuando existe.

Para una mejor visualización de la Tabla 36 se ha incluido en la página siguiente.

Tabla 35

Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Castilla La Mancha.

Variable	Concreción	Normativa
Normativa específica	Sí	Resolución de 17-07-2001 Orden de 15-12-2003
Concepto	Alumnado con altas capacidades intelectuales Superdotado intelectualmente	Toda Resolución de 17-07-2001 Orden de 15-12-2003
Protocolo de detección	No	
Protocolo de identificación	No	
Pruebas concretas para la identificación	No	
Responsables de la identificación	Sí	Decreto 54/2014 Decreto 40/2015 Ley 7/2010
Proceso de evaluación	Sí	Decreto 85/2018 Resolución de 26/01/2019 Resolución de 17-07-2001 Orden de 15-12-2003
Momento de la evaluación	Previa a la aplicación de la medida de flexibilización, y de medidas individualizadas y extraordinarias	Decreto 85/2018 Resolución de 26/01/2019 Resolución de 17-07-2001 Orden de 15-12-2003
Elementos del informe	Información sobre el sujeto, su contexto escolar, familiar y social Historia escolar Datos de desarrollo personal, social, emocional y de salud Motivación Áreas de interés Creatividad Respuesta Orientaciones	Decreto 85/2018 Resolución de 26/01/2019 Resolución de 17-07-2001 Orden de 15-12-2003

Variable	Concreción	Normativa
Medidas de respuesta	Respuesta personalizada	Decreto 85/2018 Resolución de 26/01/2019
	Diversificación curricular	Decreto 85/2018 Resolución de 26/01/2019 Resolución de 17-07- 2001
	Flexibilización	Toda
	Enriquecimiento	Orden de 15-12-2003
Becas y Premios	No	
Programas específicos	No	
Recursos personales	No	
Formación del profesorado	No	
Papel de las familias	Realizar la solicitud	Orden de 15-12-2003
	Ser informados	Resolución de 17-07- 2001 Orden de 15-12-2003
	Recibir asesoramiento	Decreto 85/2018
	Dar su consentimiento	Decreto 85/2018 Resolución de 26/01/2019 Resolución de 17-07- 2001 Orden de 15-12-2003
	Recibir la notificación pertinente	Orden de 15-12-2003
	Participar en las medidas adoptadas	Ley 7/2010
	Recibir apoyo y acompañamiento	Decreto 85/2018
Publicaciones para orientar a profesorado y familias	No	
Equipos especializados	No	
Número de asociaciones	6	

4.3.9. Cataluña

Cataluña es la sexta comunidad más extensa de España, con más de 32000 km². Está compuesta por cuatro provincias y su capital es Barcelona. Tiene una población de 7763362 habitantes (según el INE para el año 2021: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853#!tabs-tabla>), de los cuales, un poco más de la mitad son mujeres. Se encuentra ubicada en la parte norte de España. Al norte limita con Francia y Andorra; al sur con la Comunidad Valenciana; al este con el mar Mediterráneo; y al oeste, con Aragón.

Normativa que regula la respuesta:

En la Comunidad de Cataluña existe la Ley 12/2009 de educación. En ella se abordan los diferentes elementos del sistema educativo catalán, y además, se contemplan aspectos como la respuesta educativa que se debe ofrecer al alumnado con altas capacidades.

Con respecto al currículum, el Decreto 181/2008 marca el de la etapa de EI, el Decreto 119/2015 el de EP y el Decreto 187/2015 el de ESO. Por su parte, la evaluación en EI está fijada por la Orden EDU/484/2009, la de EP por la Orden ENS/164/2016, y la de ESO por la Orden ENS/108/2018. La atención a la diversidad está regulada por el Decreto 150/2017, y la Resolución ENS/1543/2013 establece la atención educativa al alumnado con altas capacidades. Salvo en el Decreto de currículum de EI, en el resto se hace mención al alumnado con altas capacidades.

En la Tabla 36 se ha recogido la normativa, según su rango, vigente en la Comunidad de Cataluña para las diferentes etapas educativas, que versan sobre el currículum, la evaluación, la atención a la diversidad y las altas capacidades. En la columna de la izquierda figura el rango normativo. Mientras que en la parte de la derecha se incluyen las referencias legislativas según el ámbito. Adviértase que la Ley de educación se ha incluido como transversal a todos los apartados, ya que no se puede circunscribir a únicamente uno de ellos.

Tabla 36

Normativa vigente de la Comunidad de Cataluña según su ámbito y rango.

Rango normativo	Ámbito			
	Currículum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Ley	Ley 12/2009			
Decreto	Decreto 181/2008 (para EI)		Decreto 150/2017	
	Decreto 119/2015 (para EP)			
	Decreto 187/2015 (para ESO)			
Orden		Orden EDU/484/2009 (para EI)		
		Orden ENS/164/2016 (para EP)		
		Orden ENS/108/2018 (para ESO)		
Resolución				Resolución ENS/1543/2013

Concepto:

En la normativa catalana el término que se emplea es el de altas capacidades: Artículo 57.6 de la Ley 12/2009, Artículo 11.5 del Decreto 119/2015, Artículo 5.5 de la Orden EDU/484/2009, etc. En algunos casos, va acompañado del adjetivo *intelectuales*, como en el Artículo 9.5 de la Orden ENS/164/2016 o el Artículo 9.5 de la Orden ENS/108/2018. En el Artículo 18.5.c del Decreto 187/2015 también se incluye en este grupo al alumnado con alto interés por el aprendizaje.

En los Artículos 3.4.e y 10.2.d del Decreto de atención a la diversidad, se señala que las altas capacidades forman parte del alumnado con NEAE, y que esas altas capacidades son derivadas de:

- La superdotación intelectual.
- Los talentos simples.
- Los talentos complejos.

- La precocidad.

Esta misma división de perfiles se encuentra en el Artículo 2 de la Resolución ENS/1543/2013 donde, además, se ofrece una definición de los mismos:

- Superdotació intel·lectual: alumnat a partir dels 12-13 d'edat, que disposa d'un nivell elevat de recursos en capacitats cognitives i aptituds intel·lectuals com ara raonament lògic, gestió percentual, gestió de memòria, raonament verbal, raonament matemàtic i aptitud espacial.
- Talents simples i complexos: aquells que mostren una elevada aptitud o competència en un àmbit específic, com el verbal, matemàtic, lògic, creatiu, musical o esportiu, entre d'altres. Les combinacions de diverses aptituds específiques donen lloc a talents complexos.
- Precocitat: aquells en edats inferiors als 12-13 anys que presenten les característiques esmentades per a la superdotació intel·lectual i per als talents simples o complexos, les quals una vegada que s'assoleixi la maduració de la seva capacitat intel·lectual, poden o no confirmar-se.

La página web de la Conselleria ofrece un apartado destinado a las altas capacidades: NESE derivades d'altres capacitats (NESE son las siglas de Necessitats Específiques de Suport Educatiu, es decir, de las NEAE) (en <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencio-educativa-als-alumnes/nese/nese-derivades-daltes-capacitats/>). En él se detallan los tres perfiles de altas capacidades, pero la definición es ligeramente distinta a la que aparece en la normativa. Así, la superdotación se refleja en un comportamiento del sujeto en el que interaccionan tres aspectos:

- Las altas capacidades intelectuales.
- El alto nivel de creatividad.
- El compromiso con la tarea.

Según esto, la persona presenta las siguientes características o rasgos:

- Capacidad cognitiva superior a la media.
- Buena memoria, atención y predisposición para el aprendizaje.
- Alta productividad.
- Originalidad.
- Gran dedicación y perseverancia en la resolución de actividades.

- Capacidad para realizar diferentes proyectos a la vez.
- Capacidad de observación.
- Ilusión por el trabajo.
- Confianza en las propias posibilidades.

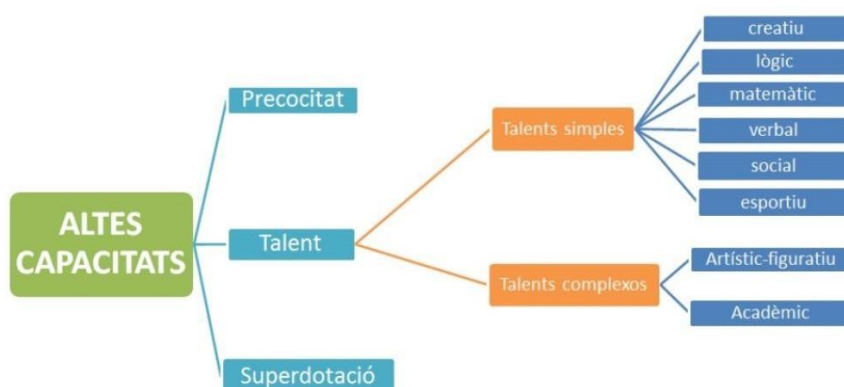
Con respecto al *talento*, la página web indica que supone presentar una elevada aptitud en un ámbito (verbal, matemático...) o en un tipo de procesamiento (lógico, creativo...). También señala que en el resto de ámbitos o tipos de procesamiento puede tener un nivel discreto o deficitario. En caso de que el sujeto destaque en varias aptitudes, se trata de talento complejo. Se hace hincapié en que la irregularidad es una característica de este tipo de perfil.

En cuanto a la *precocidad*, se presenta una explicación un poco más detallada y se indica que implica un ritmo de desarrollo más rápido en una o varias áreas. A lo que se añade que el alumnado precoz muestra más recursos intelectuales que sus compañeros. Sin embargo, una vez se completa la maduración, estos recursos pueden equilibrarse con los de sus compañeros o concretarse en superdotación o talento.

La explicación de los perfiles va acompañada del esquema que se recoge en la Figura 3, donde se recogen las distintas posibilidades:

Figura 3

Tipología de perfiles del alumnado con altas capacidades.



Nota. Esquema extraído del apartado Descripció en la página NESE derivades d'altres capacitats de la Conselleria. En <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencio-educativa-als-alumnes/nese/nese-derivades-daltes-capacitats/>

En la Tabla 37 se han recopilado los rasgos distintivos para los diferentes perfiles que aparecen tanto en la Resolución sobre altas capacidades como en el apartado de la página web de la Consellería. En la columna de la izquierda se indica el perfil, en la columna central los rasgos que se marcan en la Resolución ENS/1543/2013, y en la columna de la derecha, los que establece la página web de la Consellería.

Tabla 37

Características de los diferentes perfiles del alumnado con altas capacidades.

Perfil	Resolución ENS/1543/2013	Página web Consellería
Superdotación	▪ A partir de los 12-13 años ▪ Elevada capacidad cognitiva ▪ Elevadas aptitudes intelectuales	▪ Capacidad cognitiva superior a la media ▪ Buena memoria, atención y predisposición para el aprendizaje ▪ Alta productividad ▪ Originalidad ▪ Gran dedicación y perseverancia en la resolución de actividades ▪ Capacidad para realizar diferentes proyectos a la vez ▪ Capacidad de observación ▪ Ilusión por el trabajo ▪ Confianza en las propias posibilidades
Talento simple	Elevada aptitud o competencia en un ámbito específico	Elevada aptitud en un ámbito o en un tipo de procesamiento
Talento complejo	Combinación de diversas aptitudes específicas	Varias aptitudes específicas elevadas
Precocidad	▪ En edades inferiores a los 12-13 años ▪ Mismas características que la superdotación o los talentos	▪ Ritmo de desarrollo más rápido en una o varias áreas ▪ Más recursos intelectuales que sus compañeros

Nota. Elaboración propia a partir de la información que aparece en la Resolución ENS/1543/2013 y en la página web NESE derivadas d'altres capacitats de la Consellería.

Como se puede observar, las mayores diferencias aparecen en la superdotación y precocidad, siendo prácticamente inexistentes en los talentos. Pese a ello, los perfiles son los mismos y únicamente se especifican más en la página web.

Estadísticas:

En la Tabla 38 se presentan las cifras con respecto al alumnado con altas capacidades según la etapa educativa en la Comunidad de Cataluña. En la columna

izquierda se especifica la etapa, el alumnado escolarizado, los identificados con altas capacidades y el porcentaje para esa etapa. En las columnas de la derecha se muestra el número para los chicos, para las chicas y en su totalidad.

Tabla 38

Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en la Comunidad de Cataluña.

Número del alumnado	Hombres	Mujeres	Total
En el 2º ciclo de Educación Infantil			
Escolarizados	106670	101615	208285
Identificados de altas capacidades	4	3	7
% de identificados de altas capacidades	0,004%	0,003%	0,003%
En Educación Primaria			
Escolarizados	244098	230881	474979
Identificados de altas capacidades	728	384	1112
% de identificados de altas capacidades	0,298%	0,166%	0,234%
En Educación Secundaria Obligatoria			
Escolarizados	175982	164941	340923
Identificados de altas capacidades	1149	573	1722
% de identificados de altas capacidades	0,653%	0,347%	0,505%
En Educación Básica			
Escolarizados	420080	395822	815902
Identificados de altas capacidades	1877	957	2834
% de identificados de altas capacidades	0,447%	0,242%	0,347%

El porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la Comunidad de Cataluña no alcanza el medio punto en el cómputo total de la EB, siendo del 0,347%. El porcentaje más elevado está en la etapa de la ESO, siendo prácticamente el doble del de la EP: 0,505% y 0,234%, respectivamente. Mientras que para la EI el porcentaje es muy inferior, con un 0,003%.

Tanto para alumnos como para alumnas, la etapa donde se registra un porcentaje mayor de identificados es la ESO. Pero en ninguno de los dos casos se

alcanza el 1%. De nuevo, el porcentaje más bajo está en EI, siendo casi el mismo para chicos que para chicas: alrededor del 0,003%.

Al comparar los resultados para los alumnos y para las alumnas, se aprecia que, tanto en la EB como en las diferentes etapas por separado, el número de chicos identificados es mayor que el de chicas. Estando la mayor diferencia en la ESO, con un 0,306% de distancia.

Detección:

En relación con el proceso de detección de las altas capacidades, la normativa de la Comunidad de Cataluña no establece un protocolo concreto para ello. Se centra más en señalar quiénes son los responsables directos de esa detección y el papel que juega la Administración en dicho proceso.

De todos los Decretos de currículum, las Órdenes de evaluación y la Ley de educación, sólo el Decreto 119/2015 aborda la detección. En su Artículo 11.6 indica que es la Administración educativa la encargada de establecer los protocolos para la detección de necesidades, mientras que los centros educativos son los que han de aplicarlos para identificar “els senyals d’alerta el més aviat possible i garantir l’atenció adequada”.

En el Decreto de atención a la diversidad y en la Resolución sobre altas capacidades se destaca al equipo docente coordinado por el tutor junto con la familia como los responsables principales de la detección (Artículo 9.3.a del Decreto 150/2017 y Artículo 4.1 de la Resolución ENS/1543/2013). Es decir, son ellos lo que generalmente advierten que el menor puede tener altas capacidades. Aspecto que también se recoge en el apartado NESE derivades d’altes capacitats de la página web de la Conselleria: “Els primers en observar que un nen o una nena tenen altes capacitats intel·lectuals són els adults propers, freqüentment els seus pares i els seus mestres o professors”.

De estos textos normativos se pueden extraer los primeros pasos en el proceso de detección y las herramientas que pueden emplearse para la misma. De manera que, según el Artículo 9.3.a del Decreto 150/2017 los primeros pasos en la detección son:

1. El equipo docente coordinado por el tutor y junto a la familia detectan los indicios.
2. La Comisión de Atención a la Diversidad analiza el caso y determina si ha de pasar al orientador para que realice la evaluación psicopedagógica.

En el Artículo 15.1 del mismo Decreto se indica que la técnica que ha de emplearse para la detección es la observación. En cambio, el Artículo 4.1 de la Resolución ENS/1543/2013 señala que se realizará con el uso de “registres i instruments ben fonamentats, el seguiment dels resultats de l’aprenentatge de l’alumne en lectura, escriptura i càlcul, així com en els aspectes conductuals i de funcionament executiu, necessaris per a l’adaptació escolar i el rendiment acadèmic”. Por tanto, las técnicas e instrumentos que dicta la normativa para la detección de las altas capacidades son:

- La observación.
- Los resultados de aprendizaje.
- La conducta y el funcionamiento ejecutivo.

Pese a que los actores principales del proceso son el equipo docente, el tutor y la familia, el Decreto de atención a la diversidad involucra también a los educadores, técnicos de educación infantil, equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica, y equipos de atención temprana (Artículo 15.1 del Decreto 150/2017). Esto es así porque considera que el proceso de detección y prevención se realiza, fundamentalmente, en la etapa de EI y que debe continuar en la EB.

Identificación:

Existen pocas referencias al proceso de identificación de las altas capacidades en la legislación catalana. En ella tan solo se indica que la Administración educativa es la responsable de establecer los protocolos necesarios para la identificación y atención metodológica adecuada de las altas capacidades: Artículo 83.2 de la Ley 12/2009, Artículo 5.5 de la Orden EDU/484/2009, y Artículo 9 de la Resolución ENS/1543/2013. En esta última además, se especifica que dentro de la Administración es competencia directa de la unidad de atención a la diversidad del Departament d’Ensenyament.

En el apartado NESE derivades d’altes capacitats de la página web de la Conselleria se recoge información más detallada del proceso de identificación. Se señala que los protocolos que hay que emplear los llevarán a cabo el profesorado, la familia, y si no es muy pequeño, el propio alumnado. Esto se justifica “ja que les altes capacitats han de manifestar-se en diferents contextos” (en <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencio-educativa-als-alumnes/nese/nese-derivades-daltes-capacitats/>).

Por otra parte, en la misma página web se establece una serie de pasos para el procedimiento de identificación y los agentes que los realizan:

1. La familia o el profesorado detecta características que pueden ser indicativas de altas capacidades en el sujeto.
2. El director del centro educativo solicita al orientador que inicie el proceso de evaluación psicopedagógica.
3. El profesional de la orientación analiza la información aportada por la familia y los docentes y, si lo considera necesario, comienza con la evaluación psicopedagógica.

Evaluación psicopedagógica (proceso e informe):

Según la normativa catalana, la evaluación psicopedagógica comienza cuando, una vez detectadas las necesidades del sujeto por parte del tutor, la familia y el equipo docente, la Comisión de Atención a la Diversidad determina que es necesario realizarla (Artículo 9.3.a del Decreto 150/2017).

En el Artículo 15.3 de este Decreto se indica que la detección de dificultades tiene lugar a raíz de la evaluación formativa, y que la evaluación psicopedagógica tiene como finalidad “planificar de manera ajustada la respuesta educativa”.

En la misma línea, la Resolución sobre las altas capacidades añade que es imprescindible contar con el consentimiento de los padres para poder realizar la evaluación que confirme si la persona tiene o no altas capacidades. De manera que, con la evaluación se identifican las capacidades y se concretan las necesidades que permiten ajustar el tipo de respuesta educativa y los apoyos que pueda precisar (Artículo 4.2 de la Resolución ENS/1543/2013).

El artículo 4.3 de la Resolución también establece que la evaluación se realizará cuando concorra alguna de las circunstancias siguientes:

- El tutor o l'equip de professors considera que les propostes de treball que té programades un alumne a l'aula i/o en petit grup no s'ajusten a les seves necessitats.
- Tot i tenir un bon rendiment acadèmic l'alumne manifesta moltes dificultats en les seves relacions socials, conducta o d'adaptació escolar.
- A l'entorn familiar i escolar es manifesten indicis que un alumne pot tenir altes capacitats.

- Els pares ho sol·licitin a efectes de presentar-se a una convocatòria d'ajuts que així ho estableixi entre els seus requisits.

En el apartado NESE derivades d'altres capacitats de la pàgina web de la Conselleria se contemplan estos mismos casos y se indica que “cal sol·licitar l'avaluació psicopedagògica sempre que es consideri necessari i, especialment, en [eixos] supòsits” (en <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencio-educativa-als-alumnes/nese/nese-derivades-daltes-capacitats/>).

De manera genérica, el Artículo 15.6 del Decreto 150/2017 establece que el informe psicopedagógico que se desprende de la evaluación psicopedagógica debe recoger los siguientes elementos:

- Informació rellevant sobre el desenvolupament personal i social de l'alumne.
- La seva capacitat de comunicació i de relació amb els altres.
- El nivell d'assoliment de les competències bàsiques.
- El tipus i el grau d'intensitat de les mesures i els suports rebuts.
- La seva evolució escolar.
- Les orientacions per planificar la resposta educativa.
- El tipus i el grau d'intensitat de suport que requereix actualment.

De manera más concreta para el alumnado con altas capacidades, la Resolución ENS/1543/2013, en su Artículo 4.4, y el apartado *NESE derivades d'altres capacitats* de la pàgina web de la Conselleria, señalan que el informe estará compuesto por:

- Dades de l'alumne.
- Competència cognitiva.
- Altres dades d'interès.
- Conclusions a partir de les dades de què es disposen.
- Orientacions, estratègies i propostes de treball per al professorat i les famílies.
- Proposta de data de nova avaluació psicopedagògica, si escau.

Medidas de respuesta:

La medida de respuesta que aparece en toda la normativa consultada es la flexibilización. De ella se desprende la segunda medida que en más ocasiones se menciona en los textos legislativos: el plan individualizado. Sin embargo, existen otras propuestas de intervención para dar respuesta a las necesidades del alumnado con altas capacidades.

La Ley 12/2009 establece tres medidas de respuesta para el alumnado con altas capacidades, y aunque no las define, sí que hace hincapié en que deben incluirse en el proyecto educativo de cada centro (Artículo 83.1). Estas medidas son:

- Elementos metodológicos y organizativos.
- Programas específicos de formación.
- Flexibilización en la duración de cada etapa educativa.

Tanto el Decreto de currículum de EP como la Resolución sobre altas capacidades, hacen referencia a los elementos metodológicos y organizativos como medida de respuesta para el alumnado con altas capacidades (Artículo 11.6 del Decreto 119/2015 y Artículo 3 de la Resolución ENS/1543/2013). El Artículo 11.6 del Decreto 119/2015 establece, además, que esta medida se debe incluir en el proyecto educativo de cada centro o de cada zona escolar rural. En el Artículo 3.2 de la Resolución ENS/1543/2013 se señala que estos elementos metodológicos y organizativos han de contribuir al aprendizaje autónomo, la curiosidad, el juicio crítico, la autocrítica y autoevaluación, la autoestima, y las relaciones personales.

En el Decreto de currículum de ESO se describen dos tipos de medidas que pueden ser de aplicación para el alumnado con altas capacidades: las acciones de ampliación, y la ampliación y enriquecimiento curricular.

En el Artículo 18.4 del Decreto 187/2015 se definen las acciones de ampliación como “mesures de caràcter general que permeten d’ajustar la programació general del grup a les necessitats de tots els alumnes amb la diversificació dels procediments i les activitats d’aprenentatge i d’avaluació, tant des de la perspectiva organitzativa com metodològica.” Si bien no se indica que sean exclusivas para el alumnado con altas capacidades, se intuye que van dirigidas especialmente a él. Además, concuerda con la medida de los elementos metodológicos y organizativos que se han comentado previamente.

Por su parte, la ampliación y enriquecimiento curricular quedan definidos como “mesures específiques que permeten singularitzar i adaptar el currículum als alumnes que ho requereixin, un cop han estat aplicades les mesures generals” (Artículo 18.5.c del Decreto 187/2015). En este caso, sí que se establece como requisito ser persona con altas capacidades y alto interés por el aprendizaje.

El Decreto 150/2017 diferencia entre:

- Medidas y apoyos adicionales: “Actuacions educatives que permeten ajustar la resposta pedagògica de forma flexible i temporal, focalitzant la intervenció educativa en aquells aspectes del procés d'aprenentatge i desenvolupament personal que poden comprometre l'avenç personal i escolar” (Article 9.1).
- Medidas y apoyos intensivos: “Actuacions actuacions educatives extraordinàries adaptades a la singularitat dels alumnes, que permeten ajustar la resposta educativa de forma transversal, amb una freqüència regular i sense límit temporal” (Article 10.1).

Es decir, que se trata de dos tipos de medidas y apoyos que van de una actuación general a otra más específica. De ahí que, los requisitos sean ser alumnado con NEAE para el primer caso, o alumnado con altas capacidades derivadas de la superdotación intelectual, los talentos simples y complejos, y la precocidad en el segundo (Artículos 9.2.b y 10.2.b del Decreto 105/2017).

Las Órdenes de evaluación se centran en dos medidas: la flexibilización y el plan individualizado que se realiza como consecuencia de la aplicación de esa flexibilización en la etapa de EP y en la de ESO (Artículo 9.5 de la Orden ENS/164/2016 y Artículo 9.5 de la Orden ENS/108/2018). Según la etapa, la flexibilización es definida de forma distinta:

- En EI implica “flexibilitzar la permanència en el segon cicle de l'educació infantil i cursar el cicle en dos cursos” (Artículo 5.5 de la Orden EDU/484/2009).
- En EP es “flexibilitzar la permanència en un curs en tota l'etapa” (Artículo 9.5 de la Orden ENS/164/2016).
- En ESO conlleva “reduir un curs la permanència a l'etapa” (Artículo 9.5 de la Orden ENS/108/2018).

En los tres casos, es requisito ser persona con altas capacidades y que su ritmo de aprendizaje y grado de madurez aconsejen su aplicación. En la etapa de EI se tiene en cuenta también que esta decisión favorezca su evolución personal y social (Artículo 5.5 de la Orden EDU/484/2009).

Para poder adoptar la medida de flexibilización, en EI y EP se necesita comunicarlo al director de los servicios territoriales correspondientes (Artículo 5.5 de la Orden EDU/484/2009 y Artículo 9.5 de la Orden ENS/164/2016), mientras que en ESO el director del centro tiene que pedir autorización según determine el Departament d'Ensenyament (Artículo 9.5 de la Orden ENS/108/2018).

Los Decretos de currículum no amplían esta información y se limitan a señalar que se trata de flexibilizar la duración de la etapa para el alumnado con altas capacidades (Artículo 16.6 del Decreto 119/2015 y Artículo 18.5.c del Decreto 187/2015). En el caso de la EP se añade que la aplicación de la medida se concreta en un plan individualizado (Artículo 16.6 del Decreto 119/2015). Además, el Artículo 18.5.c del Decreto 187/2015 indica que la adopción de la flexibilización ha de estar debidamente motivada.

Por otra parte, aunque no la menciona como tal, el Decreto 150/2017 habla, en su Artículo 11.4, de la medida que consiste en la reducción de la duración de alguna etapa educativa. Para poder beneficiarse de ella, hay que ser persona con altas capacidades, contar con el informe realizado por el Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica y con la conformidad de los padres (Artículo 17.3 del Decreto 150/2017). En el Artículo 12.2.e del mismo Decreto se indica que todo sujeto al que se reduzca la duración de los estudios en cualquier etapa (EI, EP y ESO) tiene que tener un plan de apoyo individualizado. Este consiste en un documento que recoge las valoraciones y las decisiones tomadas por los equipos docentes (con la participación de la familia y del sujeto) sobre “la planificació de mesures, actuacions i suports per donar resposta a situacions singulars en tots els contextos en què es desenvolupa el projecte educatiu” (Artículo 12.1 del Decreto 150/2017).

En la Resolución sobre altas capacidades, la flexibilización es la medida que supone la incorporación a un curso superior al que le corresponde por edad y que se recoge en el plan individualizado (Artículo 8.1 de la Resolución ENS/1543/2013). Este texto es el único que indica que la medida se puede aplicar como máximo tres veces durante la EB, pero que excepcionalmente, no se tiene en cuenta esta limitación si en la evaluación psicopedagógica “es prevegi que aquesta mesura és la més adequada per al desenvolupament de l'equilibri personal i de la socialització i es constati que, globalment, es tenen adquirits els objectius i continguts dels cursos avançats i que no es cursaran” (Artículo 8.2 de la Resolución ENS/1543/2013).

En cuanto al plan individualizado, el Artículo 5 de esta Resolución afirma que es el plan para el alumnado con altas capacidades donde se reflejan los apoyos que recibe el sujeto, en función de lo que determine la evaluación psicopedagógica. Pero no se circunscribe a la medida de flexibilización como ocurre en el resto de la normativa.

Además de los elementos metodológicos y organizativos, la flexibilización y el plan individualizado, la Resolución ENS/1543/2013 contempla dos tipos de medidas de respuesta más para el alumnado con altas capacidades:

- Las medidas de adecuación de los procesos de aprendizaje.
- Los programas para la atención educativa.

Con respecto a las primeras, el Artículo 6 las diferencia en función de la etapa en la que se apliquen. Así, para el alumnado de EI y EP, las medidas de adecuación de los procesos de aprendizaje pueden ser:

- Actividades de ampliación de los contenidos.
- Ajuste metodológico para facilitar el aprendizaje y evitar la repetición mecánica de actividades. Esta medida se dirige al alumnado con altas capacidades del segundo ciclo de EI y el primer ciclo de EP.
- Ampliación o aumento de los contenidos que se han de aprender, mediante actividades más complejas. Esta medida se reserva para el alumnado del segundo y tercer ciclo de EP.

En cambio, para la etapa de la ESO las medidas pueden ser:

- Enseñanza personalizada en las materias en que se hayan alcanzado los objetivos, adaptando los programas para que avance a un ritmo más rápido, mediante trabajos especiales, asistiendo a cursos más avanzados en determinadas materias...
- Acceso a recursos adicionales en ciencias o artes, y cuando sea posible, tener contacto con profesionales expertos en diferentes campos.
- Oportunidad de desarrollar y compartir con otros compañeros sus intereses y habilidades.
- Contar con estímulos para ser creativos y asumir riesgos que permitan expresar la propia personalidad.
- Oportunidad de poder utilizar sus habilidades para resolver problemas y realizar búsquedas más allá de los libros de texto.

En relación con los programas para la atención educativa, el Artículo 7 de la Resolución ENS/1543/2013 los define como: “programes que contribueixen a completar i/o ampliar els continguts normals de determinades àrees o materials, treballar els objectius de socialització i les habilitats comunicatives i a afavorir la integració de l’alumne amb el seu grup de companys”. Estos programas pueden consistir en:

- Ampliaciones curriculares.

- Entrenamiento metacognitivo.
- Enriquecimiento curricular.
- Agrupamientos.
- Flexibilización del período de escolarización.

Cada uno de ellos tiene unos destinatarios en concreto y consisten en actuaciones diferentes. En la Tabla 39 se han recopilado todas las especificaciones sobre estos programas. En la columna de la izquierda figura el programa, en la columna central en qué consiste su aplicación, y en la columna de la derecha, los destinatarios del mismo.

Tabla 39

Relación de Programas para la atención educativa con su aplicación y destinatarios.

Programa para la atención educativa	Aplicación	Destinatarios
Ampliaciones curriculares	Añadir contenidos al currículum ordinario.	Talentos académicos.
	Ampliación de la estructura de temas y contenidos con información adicional.	Casos de precocidad.
		*Si la ampliación se centra en una sola materia o área: talentos específicos.
Entrenamiento metacognitivo	Introducir contenidos extracurriculares (se suele realizar fuera del horario académico).	Talentos simples.
Enriquecimiento curricular	Planificar una serie de temas y actividades que incluyan contenidos del currículum, y otros externos pero vinculables, que se trabajen de forma paralela a las clases normales.	Alumnado excepcional.
Agrupamientos	Juntar alumnado de características o intereses parecidos para trabajar un proyecto o materia determinada.	Alumnado con características o intereses parecidos.
Flexibilización del período de escolarización	Reducir la duración de algún ciclo de EI i EP. Anticipación de un curso en ESO.	Talentos académicos con un ritmo de aprendizaje alto.

Nota. Elaboración propia a partir de la información contenida en el Artículo 7 de la Resolución ENS/1543/2013.

Cabe destacar también, las medidas de respuesta educativa que se proponen por parte de la Consellería en su página web: en

<https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencio-educativa-als-alumnes/nese/nese-derivades-daltes-capacitats/>:

- Elementos de intervención.
- Programas de intervención.

Dentro de los elementos de intervención contempla:

- Ampliar contenidos de la etapa.
- Trabajar la socialización y comunicación.
- Atender a la interacción del sujeto con el grupo.
- Aplicar medidas de flexibilización.

En cuanto a los programas de intervención se prevén:

- Las ampliaciones curriculares.
- El entrenamiento metacognitivo.
- El enriquecimiento aleatorio.
- La aceleración de curso.
- El agrupamiento.

Estos programas son un extracto de la publicación de Castelló y Martínez de 1999 titulada “Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment”.

Además de estas medidas, el portal web sobre altas capacidades de la Conselleria señala que “per a molts alumnes pot ser suficient que els mestres i professors ajustin les seves propostes de treball i el seu nivell d'exigència a les seves capacitats i motivacions”.

Becas, premios y unidades específicas de escolarización:

En ninguno de los textos normativos analizados se hablan de las unidades específicas de escolarización, ni de becas o premios.

Programas específicos:

En la legislación catalana no aparece ninguna referencia a programas específicos para el alumnado con altas capacidades. Lo más próximo a ellos son los programas de atención educativa que se recogen en la Resolución ENS/1543/2013 y

los programas de intervención que se incluyen en el portal web sobre altas capacidades de la Conselleria. Todos ellos ya se han comentado previamente.

Recursos personales:

Por lo que se refiere a los recursos personales, el Artículo 6.3 de la Resolución ENS/1543/2013 establece: “Les mesures s’han de desenvolupar de forma prioritària a l’aula ordinària, vetllant per la vinculació de l’alumne amb el seu grup. En qualsevol cas, s’ha de valorar l’oportunitat de suport escolar personalitzat”. Es decir que, pese a no contemplarse ningún recurso específico, sí que se tiene en cuenta y se considera en la normativa sobre altas capacidades.

Formación del profesorado:

En la Resolución sobre altas capacidades se indica que la unidad responsable de la atención a la diversidad tiene que promover y coordinar la organización de acciones formativas dirigidas al profesorado, orientadores y familias (Artículo 9 de la Resolución ENS/1543/2013).

Papel de las familias:

En la Comunidad de Cataluña las familias adquieren un papel fundamentalmente activo con acciones como:

- Realizar la solicitud de la evaluación psicopedagógica (Artículo 4.3 de la Resolución ENS/1543/2013).
- Participar en la evaluación psicopedagógica de sus hijos (Artículo 15.4 del Decreto 150/2017).
- Dar su conformidad para que se realice la evaluación psicopedagógica (Artículo 4.2 de la Resolución ENS/1543/2013) y el consentimiento a las medidas adoptadas con sus hijos, por ejemplo a la flexibilización (Artículo 17.3 del Decreto 150/2017) o al plan individualizado (Artículo 5 de la Resolución ENS/1543/2013).
- Participar en las medidas adoptadas, como en la toma de decisiones sobre el plan individualizado (Artículo 5 de la Resolución ENS/1543/2013).
- Participar en la formación que se promueva desde la unidad responsable de atención a la diversidad (Artículo 9 de la Resolución ENS/1543/2013).

Además, las familias también adquieren un rol pasivo:

- Siendo orientadas sobre la escolarización de sus hijos y todo el proceso que conlleva (Artículo 86.3.b de la Ley 12/2009).
- Recibiendo el informe psicopedagógico (Artículo 15.7 del Decreto 150/2017).
- Siendo asesoradas sobre medidas que mejoren la colaboración entre familia y centro docente (Artículo 9 de la Resolución ENS/1543/2013).

Además, en el portal web sobre altas capacidades de la Conselleria se añade que la familia “ha de tindre una estreta col·laboració i intercanvi d’informació amb el centre educatiu”.

Publicaciones para orientar a profesores y familias:

A la hora de dar una atención adecuada al alumnado con altas capacidades, la normativa catalana (en concreto, el Artículo 9 de la Resolución ENS/1543/2013) establece que la unidad responsable de la atención a la diversidad del Departamento de Enseñanza, debe facilitar orientaciones y pautas relativas a:

- La identificación y atención metodológica, mediante protocolos.
- Los elementos metodológicos y organizativos que han de contemplarse en el proyecto educativo del centro.
- Los materiales, instrumentos y medios tecnológicos de apoyo relacionados con la evaluación psicopedagógica.
- Los recursos didácticos recopilados en un fondo documental.
- El intercambio de experiencias y buenas prácticas.
- El asesoramiento a centros.
- La orientación a las familias.
- La organización de acciones formativas para el profesorado.
- La organización de actividades de enriquecimiento curricular fuera del horario lectivo.
- La colaboración con otras instituciones e instancias para la promoción del talento.

Así, en 2013 se publica una guía para maestros y profesores por parte del Departamento de Enseñanza, titulado: *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu. Materials per a l'atenció a la diversitat*. En ella, se recogen las características y los estereotipos de este colectivo. También se ofrece todo un compendio de herramientas para la detección de las altas capacidades desde infantil hasta los 14 años; una descripción de la evaluación psicopedagógica, las pautas de

actuación, el plan individualizado y una recopilación de recursos, materiales y publicaciones.

Además, a partir de la propuesta que aparece en la publicación Actividades de ampliación para alumnado de altas capacidades. Orientaciones para el profesorado, del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA), el portal web sobre altas capacidades de la Conselleria incluye las siguientes prácticas docentes que contribuyen a la atención de este colectivo:

- Comprensión y respeto.
- Metodología flexible.
- Organización de los espacios y el tiempo de manera flexible.
- Diálogo y comunicación.
- Autonomía.
- Pensamiento divergente e independiente.
- Creatividad.
- Juicio crítico.
- Ayuda, enseñanza y motivación hacia el trabajo.
- Autoestima.

En uno de los apartados de la página web XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (en <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/sep/altescapa/>), se ofrecen distintos recursos como orientaciones para el profesorado y las familias. Por ejemplo, se aporta una propuesta de ampliación de contenidos llevada a cabo en la Escuela Pau Casals. De todas estas publicaciones, hay tres que son oficiales de la Conselleria de Cataluña, mientras que las otras pertenecen a otras Comunidades Autónomas, como “Experiències d’atenció educativa amb alumnat d’altes capacitats” de la Comunidad Valenciana.

En la Tabla 40 se han recogido esas tres oficiales, junto con la publicada por el Departamento de Enseñanza. En la columna de la izquierda se indica el nombre de la publicación. En la parte de la derecha de la tabla hay dos bloques: el que muestra los destinatarios principales (profesores, orientadores, familias) de la publicación; y el objetivo (detección, compartir experiencias) fundamental de la misma.

Tabla 40

Publicaciones oficiales de la Consejería para orientar en la atención educativa del alumnado con altas capacidades.

Publicación	Destinatarios			Objetivo	
	Profesores	Orientadores	Familias	Detección	Compartir experiencias
Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu. Materials per a l'atenció a la diversitat (2013)	X			X	
Estratègies d'intervenció amb alumnat de NEE per altes capacitats, dins l'escola inclusiva (2009)	X	X	X	X	
DACI - Inclusió educativa i altes capacitats intel·lectuals. Curs d'iniciació sobre la presència de les altes capacitats en el context escolar.	X	X		X	
Guía per a famílies d'infants i joves amb altes capacitats intel·lectuals			X	X	

Equipos especializados:

En la normativa analizada no se ha encontrado ninguna referencia a la existencia de equipos especializados en el ámbito de las altas capacidades.

Asociaciones:

En la Tabla 41 se incluyen las asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Cataluña. En la columna de la izquierda figuran las asociaciones y en la columna de la derecha, su página web.

Tabla 41*Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Cataluña.*

Asociación	Página web
FANJAC Asociación promotora de la fundación de ayuda a niños y jóvenes de altas capacidades	https://www.fanjac.org/
AFINS Asociación de Familias de Niños Superdotados	http://www.afins.org/?lang=es
ACTUAR Altas Capacidades	https://www.actuaraacc.org/
RECOLZA ALTAS CAPACIDADES ARENYS DE MAR	https://www.facebook.com/pg/RecolzaArenys/

Nota. Elaboración propia a partir de la información obtenida en la página web:
<https://cebrasdecolores.es/asociaciones/>

Resumen:

En la Tabla 42 se ha recopilado toda la información relevante con respecto a las diferentes variables para el caso de la Comunidad de Cataluña. En la columna de la izquierda aparecen las variables; en la columna central, su concreción; y en la columna de la derecha, se indica la referencia legislativa cuando existe.

Tabla 42*Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Cataluña.*

Variable	Concreción	Normativa
Normativa específica	Sí	Resolución ENS/1543/2013
Concepto	Alumnado con altas capacidades (intelectuales)	Toda
Protocolo de detección	No	En el Decreto 150/2017 aparece el proceso de detección, pero no es un protocolo
Protocolo de identificación	No	
Pruebas concretas para la identificación	No	
Responsables de la identificación	No	
Proceso de evaluación	Sí	Decreto 150/2017 Resolución ENS/1543/2013

Variable	Concreción	Normativa
Momento de la evaluación	Tras la detección de las necesidades del alumnado y cuando la Comisión de Atención a la Diversidad lo determine	Decreto 150/2017
	Cuando se dan determinadas circunstancias	Resolución ENS/1543/2013
Elementos del informe	Aspectos académicos	Decreto 150/2017
	Nivel de Competencia Curricular	Resolución ENS/1543/2013
	Datos evolutivos y de salud	
	NEAE	
	Medidas	
	Historia escolar	
	Orientaciones	
Medidas de respuesta	Respuesta personalizada	Decreto 150/2017
	Diversificación curricular	Decreto 150/2017
		Resolución ENS/1543/2013
	Enriquecimiento	Decreto 187/2015
		Resolución ENS/1543/2013
	Flexibilización	Toda
Becas y Premios	No	
Programas especiales	No	
Recursos personales	No	
Formación del profesorado	No	Se ofrecen pautas de intervención en la Resolución ENS/1543/2013
Papel de las familias	Realizar la solicitud	Resolución ENS/1543/2013
	Participar en la detección	Decreto 150/2017
	Ser informados	Decreto 150/2017
	Recibir asesoramiento	Ley 12/2009
		Resolución ENS/1543/2013
	Dar su consentimiento	Resolución ENS/1543/2013
		Decreto 150/2017
	Participar en las medidas adoptadas con sus hijos	Resolución ENS/1543/2013
	Participar en la formación	Resolución ENS/1543/2013
Publicaciones para orientar a profesorado y familias	Sí	DACI - Inclusió educativa i altes capacitats intel·lectuals. Curs d'iniciació sobre la presència de les altes capacitats en el context escolar
Equipos especializados	No	
Número de asociaciones	4	

4.3.10. Extremadura

Extremadura es la quinta comunidad más extensa de España, con más de 41000 km². Está compuesta por dos provincias y su capital es Mérida. Tiene una población de 1059501 habitantes (según el INE para el año 2021: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853#!tabs-tabla>), de los cuales, un poco más de la mitad son mujeres. Se encuentra ubicada en la parte central de España. Al norte limita con Castilla y León; al sur con Andalucía; al este con Castilla La Mancha; y al oeste, con Portugal.

Normativa que regula la respuesta:

La normativa que regula el currículum en Extremadura es el Decreto 4/2008 para EI, el Decreto 103/2014 para la EP y el Decreto 98/2016 para la ESO. En todos ellos se mencionan las altas capacidades, especialmente para abordar la respuesta educativa que se plantea para este colectivo.

En cambio, las Órdenes relativas a la evaluación no incluyen ninguna referencia a las altas capacidades. La evaluación en EI se regula con la Orden de 27 de febrero de 2009, la de EP con la Orden de 6 de agosto de 2014, y la de la ESO con la Orden de 26 de noviembre de 2007, modificada por la Orden de 23 de marzo de 2012.

En cuanto a la atención a la diversidad, la Comunidad de Extremadura tiene el Decreto 228/2014 junto con la Instrucción 2/2015 que concreta algunos aspectos sobre la misma. En ambos textos se contemplan las altas capacidades, haciendo hincapié en la respuesta educativa a sus necesidades, la definición del colectivo o, de forma genérica, la evaluación psicopedagógica.

La Comunidad Autónoma cuenta con normativa específica de altas capacidades: la Orden de 27 de febrero de 2004. Si bien es cierto que se trata de un texto de hace casi veinte años y que emplea el término superdotado intelectualmente, sigue vigente. La propia Instrucción 2/2015 remite a ella, para poder adoptar la medida de la flexibilización.

En la Tabla 43 aparece toda la normativa, según su rango, vigente en la Comunidad de Extremadura para las etapas educativas de EI, EP y ESO, que versan sobre el currículum, la evaluación, la atención a la diversidad y las altas capacidades. En la columna de la izquierda figura el rango normativo. Mientras que en la parte de la derecha se incluyen las referencias legislativas según el ámbito.

Tabla 43*Normativa vigente de la Comunidad de Extremadura según su ámbito y rango.*

Rango normativo	Ámbito			
	Currículum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Decreto	Decreto 4/2008 (para EI)		Decreto 228/2014	
	Decreto 103/2014 (para EP)			
	Decreto 98/2016 (para ESO)			
Orden		Orden de 27 de febrero de 2009 (para EI)		Orden de 27 de febrero de 2004
		Orden de 6 de agosto de 2014 (para EP)		
		Orden de 26 de noviembre de 2007 (para ESO, modificada por la Orden de 23 de marzo de 2012)		
Instrucción			Instrucción 2/2015	

Concepto:

En la práctica totalidad de los textos consultados, el término que se emplea es el de “alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar altas capacidades intelectuales” (véase por ejemplo, el Artículo 11.1 del Decreto 4/2008 o el Artículo 13 del Decreto 228/2014). En general, se habla de alumnado con altas capacidades intelectuales (Instrucción Cuarta de la Instrucción 2/2015). Sin embargo, en la Orden de 27 de febrero de 2004 se emplea el de “superdotado intelectualmente”.

De toda la normativa, sólo el Artículo 17.1 del Decreto 228/2014 ofrece una definición de este alumnado: aquel 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.

Por otra parte, aunque no es una definición como tal, en el Resuelto Cuarto.1.1 se especifica en qué consiste la superdotación intelectual. Para poder considerar que una persona es superdotada intelectualmente ha de tener “un potencial excepcional para el aprendizaje y para el rendimiento académico”.

Estadísticas:

En la Tabla 44 se presentan las cifras con respecto al alumnado con altas capacidades según la etapa educativa en Extremadura. En la columna izquierda se especifica la etapa, el alumnado escolarizado, los identificados con altas capacidades y el porcentaje para esa etapa. En las columnas de la derecha se muestra el número para los chicos, para las chicas y en su totalidad.

Tabla 44

Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Extremadura.

Número del alumnado	Hombres	Mujeres	Total
En el 2º ciclo de Educación Infantil			
Escolarizados	13495	12744	26239
Identificados de altas capacidades	4	4	8
% de identificados de altas capacidades	0,030%	0,031%	0,030%
En Educación Primaria			
Escolarizados	31117	29160	60277
Identificados de altas capacidades	150	59	209
% de identificados de altas capacidades	0,482%	0,202%	0,347%
En Educación Secundaria Obligatoria			
Escolarizados	22090	21104	43194
Identificados de altas capacidades	165	64	229
% de identificados de altas capacidades	0,747%	0,303%	0,530%
En Educación Básica			
Escolarizados	53207	50264	103471
Identificados de altas capacidades	315	123	438
% de identificados de altas capacidades	0,592%	0,245%	0,423%

Como se puede observar en los datos recogidos en la tabla, el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la Comunidad de Extremadura es inferior al 0,6%. Salvo en la etapa de la ESO, ni en el cómputo total de la Educación Básica, ni en ninguna de las otras etapas educativas, este porcentaje supera el medio punto. Siendo el porcentaje total más elevado el de la etapa de la ESO, con un 0,530%; y el más bajo el de la etapa de EI, con un 0,030%.

Tampoco se supera esta barrea cuando se observan los resultados para los chicos y para las chicas. Únicamente, en la etapa de la ESO el porcentaje de alumnos identificados con altas capacidades es ligeramente superior al 0,7%. Por otra parte, el porcentaje más elevado para los chicos y para las chicas se encuentra en la etapa de la ESO, mientras que el más bajo aparece en la etapa de EI.

Las diferencias entre chicos y chicas son patentes en EP y ESO, siendo siempre superior en el caso de los varones. La mayor diferencia se da en la etapa de ESO con un 0,444% más de alumnos que de alumnas identificadas. En la Educación Básica en su conjunto, así como en la EP y en la ESO por separado, la diferencia a favor de los chicos se sitúa en más del doble. En cambio, en EI el porcentaje es prácticamente el mismo.

Detección:

De forma genérica, la normativa extremeña establece dos niveles de actuación en el proceso de detección: por una parte, la labor de la Consejería para legislar sobre ello; y por otra parte, la función de los profesionales de la educación en los centros educativos de poner en marcha los procedimientos fijados.

El Decreto 98/2016 en su Artículo 14.3 señala que la Consejería es la responsable de la adopción de las medidas necesarias para la prevención, detección e intervención temprana sobre el alumnado que requiera de una atención educativa diferente a la ordinaria. Aspecto que respalda y afianza el Decreto 228/2014 cuando en su Artículo 20.1 se dice que la Consejería debe establecer “mediante Orden los procedimientos necesarios para la prevención, detección e intervención temprana”.

En el que se puede llamar el segundo nivel del proceso de detección se encuentran los equipos docentes. Coordinados por el tutor, son los encargados de realizar la detección temprana de las dificultades de su alumnado para, posteriormente, adoptar las medidas ordinarias que corresponda, contando con la colaboración del

equipo directivo y con el asesoramiento del servicio de orientación (Artículo 20.3 del Decreto 228/2014).

Identificación:

El proceso de identificación del alumnado con altas capacidades se recoge en la Orden de 27 de febrero de 2004. Sin embargo, en el Decreto de currículum de la ESO también se indica quiénes son las principales fases y sus responsables.

Según el Artículo 16.1 del Decreto 98/2016 se distinguen dos actores fundamentales que tienen funciones distintas:

- La Consejería: debe adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades.
- Los equipos y departamentos de orientación de que dispone la Administración educativa: en los términos que la Administración determine, deben realizar la evaluación psicopedagógica para identificar al alumnado con altas capacidades y sus necesidades educativas.

De manera más detallada, el Resuelvo Cuarto.2.1 de la Orden de 27 de febrero de 2004 establece cuatro pasos en el proceso de identificación de las altas capacidades en los centros educativos:

1. El equipo docente detecta que es conveniente adoptar medidas extraordinarias o excepcionales con un sujeto.
2. El tutor con el consentimiento de los padres solicita a la Jefatura de Estudios la realización de la correspondiente evaluación psicopedagógica.
3. El tutor aporta la información necesaria para determinar las necesidades educativas específicas que manifieste el sujeto.
4. El psicopedagogo realiza la evaluación psicopedagógica.

Tal y como se indica en el mismo apartado normativo, el tutor debe recabar información del sujeto acerca de:

- Su competencia curricular en las distintas áreas.
- Su estilo de aprendizaje.
- Las características de la intervención educativa y de la organización de la misma.

- Las medidas ordinarias aplicadas.
- Las relaciones que se establecen en el grupo clase e interacciones que establece el sujeto.
- Toda aquella información relevante de su contexto socio-familiar.

Evaluación psicopedagógica (proceso e informe):

El proceso de evaluación psicopedagógica se describe en el Decreto de atención a la diversidad, sin que se mencione en ningún texto normativo del currículum o de la evaluación. El Decreto aborda el proceso de evaluación psicopedagógica para el alumnado con NEAE, y por tanto, de aquel con altas capacidades.

Pero, si bien el Decreto es posterior a la Orden del alumnado superdotado intelectualmente, en ella hay una aproximación más exhaustiva a la evaluación concreta que ha de realizarse con este alumnado.

Como se ha visto previamente, la solicitud de la evaluación la realiza el tutor a la Jefatura de Estudios contando con el consentimiento de los padres. Esta solicitud tiene que ir acompañada de un informe motivado del equipo educativo donde quede reflejado que la aplicación de las medidas ordinarias ha sido insuficiente, y que es conveniente la adopción de medidas extraordinarias o excepcionales (Artículo 20.4 del Decreto 228/2014 y Resuelvo Cuarto.2.1 de la Orden de 27 de febrero de 2004).

De manera genérica, el informe psicopedagógico debe contener, según aparece en el Artículo 21.6 del Decreto 228/2014, los siguientes elementos:

- Datos relevantes del sujeto.
- Características de su desarrollo personal y social y, en su caso, aspectos médicos y psicológicos relevantes.
- Historia escolar y educativa.
- Competencia curricular.
- Estilo de aprendizaje.
- Identificación de NEAE.
- Respuesta educativa.
- Orientaciones para llevarla a la práctica.

Estos elementos coinciden con los que establece la Orden de 27 de febrero de 2004. Sin embargo, dicha Orden contempla otros más específicos para el alumnado con

altas capacidades. Así, en su Anexo III indica que se consideran datos relevantes para la toma de decisiones con estos sujetos:

- El desarrollo general de la persona. Dentro de este parámetro se ha de tener en cuenta la capacidad intelectual, la creatividad, el autoconcepto, la motivación, el estilo y ritmo de aprendizaje, los intereses, la perseverancia en la tarea, la habilidad para plantear y resolver situaciones problemáticas, las metas que persigue, la capacidad de interacción social, y el liderazgo.
- El contexto escolar: las características de la intervención educativa, la organización de la misma, las relaciones que se establecen en el grupo-clase, las interacciones que el sujeto establece con sus compañeros y profesores.
- El contexto familiar: las características de la familia, el estilo educativo, las expectativas con respecto al sujeto, y las posibilidades de colaboración en el desarrollo de la respuesta educativa.
- El contexto social: los recursos culturales de la zona que pueden constituir un apoyo complementario al desarrollo del sujeto.
- La madurez general del sujeto y su actitud ante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Medidas de respuesta:

La normativa analizada de la Comunidad de Extremadura establece tres tipos de medidas para el alumnado con altas capacidades: ordinarias, extraordinarias y excepcionales. Según el Artículo 17.3 del Decreto 228/2014, en realidad, se trata de dos tipos: las ordinarias y las específicas, y dentro de estas últimas, las extraordinarias y las excepcionales.

Tanto en este Decreto como en el Decreto 98/2016 se indica que la aplicación de las medidas se hace de menos a más: primero las ordinarias, segundo las específicas extraordinarias, y tercero las específicas excepcionales (Artículo 17.3 del Decreto 228/2014 y Artículo 16.4 del Decreto 98/2016). De forma que no se pueden adoptar las excepcionales si con anterioridad no se han aplicado las extraordinarias y ordinarias (Artículo 11.2 del Decreto 228/2014).

En toda la legislación consultada se menciona algún tipo de medida para el alumnado con altas capacidades. La que siempre se repite es la flexibilización. En su mayoría, las medidas propuestas se pueden clasificar en alguna de las tipologías establecidas:

- Medidas ordinarias: estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje.
- Medidas extraordinarias: adaptaciones curriculares significativas de ampliación o enriquecimiento.
- Medidas excepcionales: flexibilización.

La primera medida ordinaria que se propone es las medidas curriculares y organizativas. Es decir, medidas para el alumnado con NEAE para que pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos de la etapa (Artículo 14.1 del Decreto 103/2014, Artículo 14.1 del Decreto 98/2016 y Resuelvo Tercero.3.1 de la Orden de 27 de febrero de 2004).

En el Resuelvo Quinto.1 de la Orden de 27 de febrero de 2004 se añade que estas medidas pueden concretarse en estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje como:

- Contenidos con distinto grado de dificultad.
- Actividades de ampliación y de libre elección.
- Adecuación de recursos y materiales.
- Modelos organizativos flexibles.
- Adaptaciones en los procedimientos de evaluación.

Con respecto a las medidas extraordinarias, el Resuelvo Tercero.3.2 de la Orden de 27 de febrero de 2004 las define como *adaptaciones curriculares significativas de ampliación o enriquecimiento*. A lo que el Artículo 9.1 del Decreto 228/2014 añade que suponen “modificaciones significativas del currículo común y pueden conllevar cambios esenciales en el ámbito organizativo”.

Por otro lado, los Artículos 10.3.c y 17.3 del Decreto 228/2014 diferencian las siguientes opciones en función del grado de significatividad (de menor a mayor):

- Actividades de profundización o complementación en el marco del currículo ordinario. Que en el Artículo 14.2.b del Decreto 103/2014 se mencionan como planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular que permiten al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.
- Adaptaciones de ampliación y/o enriquecimiento.
- Agrupamientos flexibles en niveles superiores en una o varias asignaturas.

Las adaptaciones de ampliación y/o enriquecimiento son un tipo de medida que requiere la aplicación de adaptaciones curriculares destinadas a promover el desarrollo

pleno y equilibrado de los objetivos generales de las etapas educativas, contemplando medidas orientadas a ampliar y enriquecer los contenidos del currículo ordinario. Suponen la aceleración del currículo y, de acuerdo con la disponibilidad del centro, puede proponerse cursar una o varias áreas o materias en el nivel inmediatamente superior mediante fórmulas organizativas flexibles (Instrucción Cuarta de la Instrucción 2/2015).

La Orden de 27 de febrero de 2004 entra en más detalle y define la medida de ampliación como aquella que supone cursar una o varias áreas en el nivel inmediatamente superior mediante fórmulas organizativas flexibles, mientras que la medida de enriquecimiento es la dirigida a la adquisición y desarrollo de los lenguajes matemáticos, informáticos, musical o idiomas extranjeros, según proceda (Resuelvo Quinto.2).

Es decir, la adaptación curricular de ampliación lleva consigo la aplicación de agrupamientos flexibles en niveles superiores de una o varias materias (Artículo 14.1 del Decreto 98/2016). Así, la solicitud de esta medida se efectuará en los casos en que la respuesta educativa requiera ampliación (vaya o no acompañada de enriquecimiento). Por lo tanto, cuando la medida que se adopte sea exclusivamente de enriquecimiento, no será necesario solicitar la autorización de la misma (Instrucción Cuarta de la Instrucción 2/2015).

Tal y como aparece en el Resuelvo Quinto.2 de la Orden de 27 de febrero de 2004, la adaptación curricular debe incluir:

- El enriquecimiento y/o ampliación de los objetivos y contenidos.
- La metodología específica a utilizar.
- Los ajustes organizativos que procedan.
- La definición específica de los criterios de evaluación para aquellas áreas o materias que hubieran sido objeto de adaptación significativa.

Por lo que se refiere a las medias excepcionales, la medida es la flexibilización del periodo de escolarización (véase por ejemplo, el Artículo 11.3 del Decreto 4/2008 o la Instrucción Décima de la Instrucción 2/2015). Requiere modificaciones del currículo en tal grado que supone cambios esenciales en el ámbito organizativo y/o en la modalidad de escolarización. (Artículo 11.1 del Decreto 228/2014).

Según el Resuelvo Quinto.3 de la Orden de 27 de febrero de 2004, hay tres opciones:

- Anticipar el comienzo de la escolaridad obligatoria.
- Reducirse hasta dos años la escolarización en EP.
- Reducirse hasta dos años la escolarización en ESO.

En el mismo apartado de la Orden se señala que se puede reducir el periodo de escolarización obligatoria un máximo de tres años, pero nunca en la misma etapa los tres. De manera que, el alumnado que haya anticipado la escolarización obligatoria, sólo puede reducir en un año su etapa en EP.

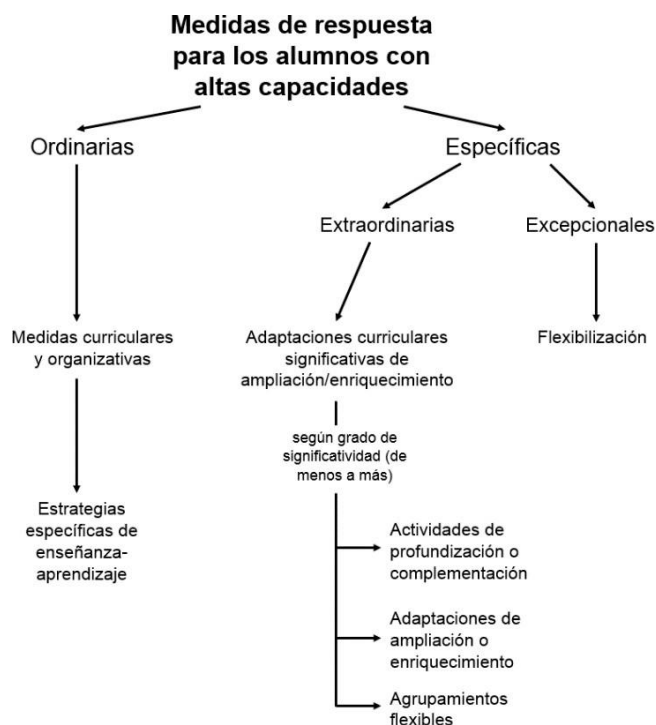
Pese a que la concepción general sobre la flexibilización en toda la normativa es esta: anticipación de la incorporación a la etapa o reducción de la duración de la misma (Artículo 16.3 del Decreto 98/2016), en el Artículo 14.2.b del Decreto 103/2014 se indica que puede ser de dos tipos:

- Impartición de contenidos y adquisición de competencias propios de un curso superior.
- Ampliación de contenidos y competencias del curso corriente.

Al margen de ello, las medidas de respuesta para el alumnado con altas capacidades en la Comunidad de Extremadura se resumen en el esquema que aparece en la Figura 4:

Figura 4

Medidas de respuesta para el alumnado con altas capacidades.



Nota. Elaboración propia a partir de la información extraída de la normativa vigente de la Comunidad de Extremadura.

El requisito principal para poder beneficiarse de todas estas medidas es tener NEAE asociadas a las altas capacidades. Sin embargo, las medidas específicas añaden otros, como estar en posesión de una evaluación psicopedagógica que determine la conveniencia de la adopción de esa medida. Así, según el Resuelvo Quinto.2 de la Orden de 27 de febrero de 2004, las medidas extraordinarias se aplicarán siempre y cuando la evaluación psicopedagógica determine que la persona tiene un rendimiento excepcional en un número limitado de áreas; o un rendimiento global excepcional y continuado, pero manifiesta desequilibrios en los ámbitos afectivo y/o de inserción social.

En el Resuelvo Tercero.5 y en el Resuelvo Cuarto.2.3 de la misma Orden se indica que la adopción de la medida excepcional requiere tener adquiridos los objetivos del curso correspondiente. Además, se ha de garantizar que esta medida no dificulta su equilibrio personal y su socialización, y que posee la madurez cognitiva, emocional y social suficiente para integrarse en un grupo de personas de mayor edad. El Artículo 17.4 del Decreto 228/2014 añade que tiene que estar en posesión de la resolución de escolarización de la Secretaría General de Educación.

Por otra parte, el Artículo 24.4 del Decreto 98/2016 aclara que el alumnado al que se haya autorizado la flexibilización en EP se incorporará a la ESO en el año en que cumpla los once años.

Para la medida de la adaptación curricular de ampliación y/o enriquecimiento, la Instrucción Cuarta de la Instrucción 2/2015 señala que el sujeto ha de cumplir con tres condiciones:

- Ser persona con altas capacidades intelectuales.
- Tener un rendimiento académico superior en las áreas o materias objeto de la propuesta, pudiendo dar por superado el nivel en el que está escolarizado.
- No preverse dificultades de adaptación social o repercusión negativa en la estabilidad emocional del sujeto.

Becas, premios y unidades específicas de escolarización:

En ninguno de los textos normativos analizados se hablan de las unidades específicas de escolarización, ni de becas o premios.

Programas específicos:

La normativa consultada no incluye la referencia a programas específicos para el alumnado con altas capacidades.

Recursos personales:

En relación a los recursos personales, no hay mención a ellos en ninguno de los textos legislativos analizados.

Formación del profesorado:

La formación específica en altas capacidades para el profesorado no se contempla en la normativa consultada.

Papel de las familias:

En la Comunidad de Extremadura, las familias del alumnado con altas capacidades tienen un papel sobre todo pasivo, aunque hay en determinados momentos que se vuelve más activo. En general, la normativa les reconoce cinco funciones:

- Ser informados.
- Dar su consentimiento.

- Participar en las medidas adoptadas con sus hijos.
- Realizar la solicitud de la medida de flexibilización.
- Recibir la notificación pertinente.

Según se establece en el Decreto 228/2014 y en la Orden de 27 de febrero de 2004, los padres o representantes legales han de ser informados tanto de la conveniencia de realizar una evaluación psicopedagógica a sus hijos, como de los resultados de la misma y de las medidas de respuesta adoptadas con ellos (Artículo 21.7 y Artículo 21.7 del Decreto 228/2014 y Resuelvo Tercero.4 de la Orden de 27 de febrero de 2004).

En consonancia con esto, la familia debe dar su consentimiento por escrito a la evaluación psicopedagógica y a las medidas propuestas (Artículo 21.7 del Decreto 228/2014 y Resuelvo Tercero.4 y Resuelvo Cuarto.2 de la Orden de 27 de febrero de 2004). Pero también debe dar su conformidad a la solicitud de flexibilización (Resuelvo Quinto.3.2 de la Orden de 27 de febrero de 2004).

En relación con la participación en las medidas adoptadas con sus hijos, conviene aclarar que se trata de dar su opinión y valoración con respecto a los resultados de la evaluación psicopedagógica y a las medidas propuestas (Artículo 21.8 del Decreto 228/2014). En concreto la Instrucción 2/2015 la establece para las medidas de la adaptación curricular de ampliación y/o enriquecimiento, y de la flexibilización (Instrucción Cuarta e Instrucción Décima).

Por otra parte, el Decreto de atención a la diversidad confiere a las familias un papel activo al señalar que pueden solicitar la medida excepcional de la flexibilización (Artículo 11.4 del Decreto 228/2014). Mientras que la Instrucción 2/2015 indica que han de recibir la resolución pertinente a las medidas específicas solicitadas. En concreto, en su Instrucción Cuarta menciona que recibirán una copia de la “Resolución de la Delegación Provincial de Educación sobre la medida extraordinaria de la adaptación curricular de ampliación y/o enriquecimiento propuesta para su hijo”. Y en la Instrucción Décima, que la recibirán “de la Resolución de la Secretaría General de Educación sobre la medida de la flexibilización”.

Publicaciones para orientar a profesores y familias:

Únicamente el Decreto 98/2016 y el Decreto 228/2014 ofrecen algunas pautas para la correcta y adecuada atención educativa del alumnado con altas capacidades. En ambos textos se apuesta por dar una respuesta que atienda a las capacidades,

intereses, ritmo y estilo de aprendizaje del sujeto. De manera que se favorezca el desarrollo pleno y equilibrado del mismo, teniendo en cuenta los objetivos de la etapa en la que se encuentra, y ajustándose a las circunstancias más beneficiosas para su socialización y maduración personal (Artículo 16.4 del Decreto 98/2016 y Artículo 17.2 y 26.1 del Decreto 228/2014).

En relación con las publicaciones que pueden orientar a los profesores o familias en la atención al alumnado con altas capacidades, la Consejería no tiene ninguna específica para ellos. En cambio, existe una publicación que ayuda al profesorado en la implementación de las diferentes medidas de respuesta para el alumnado con NEAE. En ella, hay un apartado destinado a las medidas para el alumnado con altas capacidades. Esas actuaciones, que tienen como objetivo último que el sujeto se mantenga comprometido y motivado durante la mayor parte del tiempo que pasa en el centro educativo, son las siguientes:

- Medidas ordinarias de carácter curricular.
- Medidas ordinarias de carácter organizativo.
- Estrategias de enriquecimiento curricular.
- Rincones de enriquecimiento (rincones lúdicos).
- Taller de lectura y/o escritura creativa.

Así, la única publicación oficial dirigida al profesorado y que tiene como el objetivo compartir actuaciones de intervención es la *Guía Práctica para implementar Medidas de Atención a la Diversidad en el aula Ordinaria. Estrategias y recursos para la Inclusión Educativa* (Acevedo et al., 2020).

Equipos especializados:

En el análisis de los textos normativos extremeños no se ha encontrado ninguna referencia a los equipos especializados en altas capacidades.

Asociaciones:

En la Tabla 45 se incluyen las asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Extremadura. En la columna de la izquierda figuran las asociaciones y en la columna de la derecha, su página web.

Tabla 45***Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Extremadura.***

Asociación	Página web
Asociación de Apoyo de Altas Capacidades de Extremadura	http://a3cext.blogspot.com.es/
Asociación Laertes Altas Capacidades y Talentos	http://asociacionlaertes.simplesite.com/

Nota. Elaboración propia a partir de la información obtenida en la página web:
<https://cebrasdecolores.es/asociaciones/>

Resumen:

En la Tabla 46 se ha recopilado toda la información relevante con respecto a las diferentes variables para el caso de la Comunidad de Extremadura. En la columna de la izquierda aparecen las variables; en la columna central, su concreción; y en la columna de la derecha, se indica la referencia legislativa cuando existe.

Tabla 46***Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Extremadura.***

Variable	Concreción	Normativa
Normativa específica	Sí	Orden de 27 de febrero de 2004
Concepto	Alumnado con altas capacidades intelectuales Superdotado intelectualmente	Toda Orden de 27 de febrero de 2004
Protocolo de detección	No	
Protocolo de identificación	No	
Pruebas concretas para la identificación	No	
Responsables de la identificación	Sí	Decreto 98/2016 Orden de 27 de febrero de 2004
Proceso de evaluación	Sí	Decreto 228/2014
Momento de la evaluación	Cuando las medias ordinarias implementadas resulten insuficientes y se considere más conveniente la adopción de medidas extraordinarias o excepcionales	Decreto 228/2014 Orden de 27 de febrero de 2004

Variable	Concreción	Normativa
Elementos del informe	Información sobre el sujeto, su contexto escolar, familiar y social Historia escolar Datos de desarrollo personal, social y de salud Motivación Áreas de interés Creatividad NEAE Respuesta Orientaciones	Decreto 228/2014 Orden de 27 de febrero de 2004
Medidas de respuesta	Diversificación curricular Flexibilización Enriquecimiento	Decreto 228/2014 Decreto 228/2014 Instrucción 2/2015 Orden de 27 de febrero de 2004 Instrucción 2/2015 Orden de 27 de febrero de 2004
Becas y Premios	No	
Programas específicos	No	
Recursos personales	No	
Formación del profesorado	No	
Papel de las familias	Realizar la solicitud Ser informados Dar su consentimiento Recibir la notificación pertinente Participar en las medidas adoptadas	Decreto 228/2014 Decreto 228/2014 Orden de 27 de febrero de 2004 Decreto 228/2014 Orden de 27 de febrero de 2004 Instrucción 2/2015 Decreto 228/2014 Instrucción 2/2015
Publicaciones para orientar a profesorado y familias	Sí	Guía Práctica para implementar Medidas de Atención a la Diversidad en el aula Ordinaria. Estrategias y recursos para la Inclusión Educativa
Equipos especializados	No	
Número de asociaciones	2	

4.3.11. Galicia

Galicia es la séptima comunidad más extensa de España, con más de 29000 km². Está compuesta por cuatro provincias y su capital es Santiago de Compostela. Tiene una población de 2695645 habitantes (según el INE para el año 2021: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853#!tabs-tabla>), de los cuales, un poco más de la mitad son mujeres. Se encuentra ubicada en la parte norte de España. Al norte limita con el mar Cantábrico; al sur con Portugal; al este con Castilla y León y Asturias; y al oeste, con el océano Atlántico.

Normativa que regula la respuesta:

En la Comunidad de Galicia la normativa que regula el currículum es el Decreto 330/2009 para la etapa de EI, el Decreto 105/2014 para la EP y el Decreto 86/2015 para la ESO. A excepción del Decreto de EI, el resto contempla las altas capacidades y las medidas de respuesta que se pueden adoptar con ellas.

En relación a la evaluación, la Orden de 25 de junio de 2009 aborda la de EI, la Orden de 9 de junio de 2016 la de EP y la Orden de 21 de diciembre de 2007, modificada por la Orden de 23 de junio de 2008, la de ESO. Ni la Orden que regula la evaluación de EP ni la modificación de la Orden de ESO, mencionan las altas capacidades. Sin embargo, las de EI y ESO sí que lo hacen para señalar la medida de respuesta principal que se aplica a este colectivo.

En cuanto a la atención a la diversidad, la Comunidad de Galicia tiene el Decreto 229/2011. En él se establece el proceso de identificación de las NEAE, así como la evaluación psicopedagógica y el informe que se desprende de la misma. También se contemplan los recursos humanos para el alumnado con NEAE. En concreto con el alumnado con altas capacidades, se aborda con más detalle la medida de respuesta de la flexibilización.

Finalmente, Galicia no cuenta con una normativa específica sobre altas capacidades.

En la Tabla 47 aparece toda la normativa, según su rango, vigente en la Comunidad de Galicia para las etapas educativas de EI, EP y ESO, que versan sobre el currículum, la evaluación y la atención a la diversidad. En la columna de la izquierda figura el rango normativo. Mientras que en la parte de la derecha se incluyen las referencias legislativas según el ámbito.

Tabla 47

Normativa vigente de la Comunidad de Galicia según su ámbito y rango.

Rango normativo	Ámbito			
	Currículum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Decreto	Decreto 330/2009 (para EI)		Decreto 229/2011	
	Decreto 105/2014 (para EP)			
	Decreto 86/2015 (para ESO)			
Orden		Orden de 25 de junio de 2009 (para EI)		
		Orden de 9 de junio de 2016 (para EP)		
		Orden de 21 de diciembre de 2007 (para ESO, modificada por la Orden de 23 de junio de 2008)		

Concepto:

En todos los textos consultados, el término que se emplea es el de “altas capacidades intelectuales”, aunque en la Orden de 21 de diciembre de 2007, no se incluye el adjetivo *intelectuales* (Artículo 6º.7).

Por otra parte, tanto el Decreto 105/2014 como el Decreto 86/2015 se atienen a la definición de “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar altas capacidades intelectuales” (Artículo 16.1 y Artículo 7.1, respectivamente). En la misma línea, el Decreto 229/2011 señala que se trata de “alumnado con NEAE que requiere, de forma temporal o permanente, apoyos o provisiones educativas diferentes a las ordinarias por presentar altas capacidades intelectuales” (Artículo 32).

En toda la normativa no se ha encontrado ninguna definición de las altas capacidades. Pero en los Decretos de currículum de EP y ESO se contempla al alumnado especialmente motivado por el aprendizaje (además del de altas capacidades intelectuales), para la aplicación de las medidas de respuesta de los planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular (Artículo 16.8 del Decreto 105/2014 y Artículo 7.6 del Decreto 86/2015).

Estadísticas:

En la Tabla 48 se presentan las cifras con respecto al alumnado con altas capacidades según la etapa educativa en Galicia. En la columna izquierda se especifica la etapa, el alumnado escolarizado, los identificados con altas capacidades y el porcentaje para esa etapa. En las columnas de la derecha se muestra el número para los chicos, para las chicas y en su totalidad.

Tabla 48

Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Galicia.

Número de alumnado	Hombres	Mujeres	Total
En el 2º ciclo de Educación Infantil			
Escolarizados	29802	28252	58054
Identificados de altas capacidades	22	10	32
% de identificados de altas capacidades	0,074%	0,035%	0,055%
En Educación Primaria			
Escolarizados	69101	64155	133256
Identificados de altas capacidades	816	315	1131
% de identificados de altas capacidades	1,181%	0,491%	0,849%
En Educación Secundaria Obligatoria			
Escolarizados	48463	46172	94635
Identificados de altas capacidades	638	307	945
% de identificados de altas capacidades	1,316%	0,665%	0,999%
En Educación Básica			
Escolarizados	117564	110327	227891
Identificados de altas capacidades	1454	622	2076
% de identificados de altas capacidades	1,237%	0,564%	0,911%

Según los datos recogidos en la tabla, el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la Comunidad de Galicia no llega al 1%. Tanto en la EP como en la ESO, este número está muy próximo al 1%, siendo prácticamente 1 en la ESO. En

cambio, en la EI el porcentaje es muy inferior: 0,055%. Así, el porcentaje total más elevado es el de la ESO y el más bajo el de la EI.

En algunos casos, el porcentaje de identificados sí que supera la barrera del 1%. Es lo que ocurre en EP, ESO y EB para los chicos. Además, el porcentaje más elevado para los chicos y para las chicas se encuentra en la etapa de la ESO, mientras que el más bajo aparece en la etapa de EI.

Al observar los resultados para chicos y para chicas, en todos los casos, el porcentaje es aproximadamente el doble para los alumnos con respecto a las alumnas. La mayor diferencia se da en la etapa de ESO con un 0,69% más de alumnos que de alumnas identificadas. Sin tener en cuenta la etapa de EI, el porcentaje de alumnos identificados es siempre mayor al 1%, siendo el más elevado en la etapa de la ESO, con un 1,316%. De todas las etapas educativas, el menor porcentaje se encuentra en la etapa de EI para las alumnas, con un 0,035%.

Detección:

En la normativa gallega no existen referencias sobre el proceso de detección de las altas capacidades.

Identificación:

En relación al proceso de identificación del alumnado con altas capacidades, en la Comunidad de Galicia se vincula con el proceso de identificación de las NEAE. Así, según el Decreto 105/2014 y el Decreto 86/2015:

La identificación y valoración del alumnado con NEAE y, de ser el caso, la intervención educativa derivada de esa valoración, se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determine la consellería competente en materia de educación (Artículos 16.4 del Decreto 105/2014 y 7.3 del Decreto 86/2015).

En la misma línea, el Decreto 229/2011 señala en su Artículo 33 los primeros dos pasos de este proceso de identificación:

1. Evaluación inicial en los términos regulados por la Consellería con competencias en materia de educación.
2. A la finalización de cada curso se evaluará el proceso educativo de cada sujeto, especialmente los resultados conseguidos en función de los objetivos propuestos a partir de la evaluación inicial realizada.

Como se puede observar, la Conselleria es la responsable de establecer el procedimiento y los términos para la identificación del alumnado con NEAE. Lo mismo ocurre con el alumnado con altas capacidades. Según los Decretos de currículum de EP y de ESO, así como la Orden de evaluación de EI, es la Consellería o la Administración, la que determina este proceso para todas las etapas educativas (Artículo 16.7 del Decreto 105/2014, Artículo 7.5 del Decreto 86/2015 y Artículo 2º.4 de la Orden de 25 de junio de 2009).

Los Decretos de currículum añaden, además, que es función de los centros docentes “adoptar las medidas necesarias para hacer realidad esa identificación, valoración e intervención” (Artículo 16.4 del Decreto 105/2014 y Artículo 7.3 del Decreto 86/2015). Esto se estipula como respuesta a las NEAE en general, pero también es extrapolable a las altas capacidades.

Evaluación psicopedagógica (proceso e informe):

El proceso de evaluación psicopedagógica se describe en el Decreto 229/2011. En su Artículo 34.1 se indica que dicha evaluación para el alumnado con NEAE, y por tanto, de aquel con altas capacidades, ha de realizarse cuando “haya que identificar las necesidades educativas que pueda presentar el alumnado y para poder fundamentar las correspondientes propuestas y decisiones”.

Con respecto a la evaluación psicopedagógica de las altas capacidades, sólo la Orden de evaluación de la ESO la menciona como paso previo a la aplicación de la medida de flexibilización (Artículo 6º.4 de la Orden de 21 de diciembre de 2007).

De manera genérica, el informe psicopedagógico debe contener, según aparece en el Artículo 35.1 del Decreto 229/2011, los siguientes elementos:

- Situación evolutiva y educativa del sujeto.
- Concreción de necesidades educativas.
- Orientaciones curriculares.
- Propuesta de escolarización.
- Determinación de las ayudas necesarias.
- Procedimiento para la revisión y/o actualización del informe.
- Orientaciones que se consideren oportunas.

En ningún otro texto legislativo se contempla el contenido del informe psicopedagógico ni se indica ningún parámetro que sea específico para el alumnado con altas capacidades.

Medidas de respuesta:

La principal medida de respuesta que se contempla para el alumnado con altas capacidades es la flexibilización. Sin embargo, la normativa establece otros tipos. De manera que, las medidas de respuesta en la Comunidad de Galicia consisten en:

- En primer lugar, y como respuesta a las NEAE, se proponen las medidas curriculares y organizativas.
- En segundo lugar, los planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular, tanto para el alumnado con altas capacidades como aquel especialmente motivado por el aprendizaje.
- Y en tercer lugar, la flexibilización, exclusiva para el alumnado con altas capacidades.

Según los Decretos de currículum de EP y ESO, las *medidas curriculares y organizativas* tratan de asegurar el progreso del sujeto (Artículo 16 del Decreto 105/2014) o de alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos y competencias establecidas en cada etapa educativa (Artículo 7.1 del Decreto 86/2015). En ambos casos, garantizando que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las NEAE del sujeto.

Por otra parte, el Artículo 6º.7 de la Orden de 21 de diciembre de 2007 señala que previamente a la aplicación de la medida de la flexibilización se debe aplicar el programa de enriquecimiento del currículum. Pese a que no aparece más información en este texto ni hay una definición como tal, los Decretos de currículum de EP y ESO hablan de *planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular*. Estos los definen como: “planes y programas que adopta la consellería competente en materia de educación, que permiten desarrollar al máximo las capacidades de este alumnado y que tienen en consideración su ritmo y el estilo de aprendizaje” (Artículo 16.8 del Decreto 105/2014 y Artículo 7.6 del Decreto 86/2015).

Finalmente, en toda la normativa analizada, la medida que se contempla es la de la *flexibilización*. En cambio, no todos los textos la definen igual. Así, se distinguen dos grandes opciones:

- La relativa a la ampliación de contenidos.
- La que implica reducción de la duración de la etapa educativa.

Dentro de la primera se encuentran las descripciones que aparecen en los Decretos de currículum de EP y ESO (Artículo 16.7 del Decreto 105/2014 y Artículo 7.1 del Decreto 86/2015). Según estas normas, la flexibilización puede incluir tres acciones:

- Impartición de contenidos y la adquisición de competencias propias de cursos superiores.
- Ampliación de contenidos y competencias del curso corriente.
- Otras medidas.

En estos casos, el único requisito que marcan para la aplicación de la medida de respuesta es ser persona con altas capacidades.

Con respecto a la segunda concepción de la flexibilización, el Artículo 2º.4 de la Orden de 25 de junio de 2009 menciona que es una medida con carácter excepcional que consiste en la anticipación de un curso el inicio de la escolarización en la etapa de la EP. Por su parte, el Artículo 6º.7 de la Orden de 21 de diciembre de 2007 la entiende como la reducción de la etapa de la ESO.

La definición más completa se encuentra en el Artículo 17 del Decreto 229/2011, donde se estipula que puede ser de tres tipos:

- Reducción de un año la etapa de EI (pero no se puede comenzar la EP antes del año natural en el que se cumplan los cinco años) (Artículo 17.2).
- Reducción de un año la etapa de EP (pero no se puede comenzar la ESO antes del año natural en el que se cumplan los diez años) (Artículo 17.4).
- Reducción en un año la etapa de la ESO (Artículo 17.5).

En el mismo artículo se establece, como en los Decretos de currículum, que el requisito para la aplicación de la medida es ser persona con altas capacidades. En cambio, las Órdenes de evaluación de EI y ESO añaden alguno más. El Artículo 2º.4 de la Orden de 25 de junio de 2009 indica que la adopción de la flexibilización se realizará cuando se prevea que es la medida más adecuada para el desarrollo del equilibrio personal y de la socialización del sujeto. Mientras que el Artículo 6º.7 de la Orden de 21 de diciembre de 2007 marca que se aplicará cuando:

- Tenga la evaluación psicopedagógica.

- Haya seguido un programa de enriquecimiento del currículo.
- Y se considere que esta medida es la más adecuada para su equilibrio personal y su sociabilización.

Becas, premios y unidades específicas de escolarización:

En ninguno de los textos normativos analizados se hablan de las unidades específicas de escolarización, ni de becas o premios.

Programas específicos:

La normativa consultada no incluye la referencia a programas específicos para el alumnado con altas capacidades. Pero en el apartado *Alumnado con altas capacidades intelectuales* de la página web de la Conselleria aparece una nota de prensa del 31 de enero de 2020 que habla del Programa SEMGAL (en <http://www.edu.xunta.gal/portal/es/taxonomy/term/1560>). Se trata de un programa de enriquecimiento escolar basado en el modelo SEM y que incluye (en la fecha de publicación de la noticia) a 39 centros escolares. Es una medida que contempla la identidad singular de cada estudiante desarrollando una propuesta específica de acuerdo a sus inquietudes a través de proyectos interdisciplinares. Parte de la detección de las fortalezas, intereses y talentos de todo el alumnado para articular después programas de aprendizaje mediante trabajos por proyectos y metodologías activas de manera transversal en el currículo y nivel educativo.

La adopción de este programa implica una formación del profesorado específica y de mentorización. Para ello se ha creado un equipo constituido por trece especialistas que apoyan el desarrollo curricular de los proyectos y su evaluación.

Recursos personales:

En relación a los recursos personales, de forma genérica para todo el alumnado con NEAE se establece en el Artículo 38 del Decreto 229/2011 que “la consellería con competencias en materia de educación establecerá los criterios prioritarios para la optimización de los recursos humanos (profesorado de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje) en la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”. Pero no se especifica cuál es la dotación para el alumnado con altas capacidades.

Formación del profesorado:

La formación específica en altas capacidades para el profesorado no se contempla en la legislación consultada. Sin embargo, en el apartado *Alumnado con altas capacidades intelectuales* de la página web de la Conselleria aparecen varias noticias en las que se hace referencia a la formación del profesorado en este campo.

Tal es el caso de las jornadas de atención educativa al alumnado de altas capacidades que se realizaron en el mes de mayo de 2017, donde se ahondó en las particularidades del tratamiento educativo de este alumnado. O, cuando al hablar del programa de enriquecimiento curricular SEMGAL, se menciona la imprescindible formación específica del profesorado en el modelo SEM, los proyectos interdisciplinarios y las metodologías activas, teniendo en cuenta las fortalezas, intereses y talentos de todo el alumnado.

Papel de las familias:

En la normativa de la Comunidad de Galicia a las familias se les reconoce y otorga el papel de ser receptores de información. Aunque no se habla de forma concreta de las familias del alumnado con altas capacidades, si no del alumnado con NEAE, según el Artículo 33.4 y el Artículo 35.2 del Decreto 229/2011, deben ser informadas de:

- Los procedimientos para la detección temprana de las NEAE de sus hijos.
- Los resultados de esa detección.
- La aplicación de las actuaciones y medidas de atención a la diversidad que se deriven de ella y se consideren más oportunas.
- Los resultados de la evaluación psicopedagógica.
- Las medidas de respuesta educativa que se propongan a raíz de la evaluación psicopedagógica.

Publicaciones para orientar a profesores y familias:

La legislación de Galicia no ofrece pautas para la correcta y adecuada atención educativa del alumnado con altas capacidades. Tampoco se ha encontrado ninguna publicación que pueda servir de orientación para el profesorado o las familias.

Sin embargo, en el apartado sobre *Alumnado con altas capacidades intelectuales* de la página web de la Conselleria aparece una nota de prensa del 23 de febrero de 2019 con el siguiente título: “Educación ultima el protocolo de altas capacidades intelectuales, que en breve estará a la disposición de la comunidad educativa” (en

<http://www.edu.xunta.gal/portal/es/taxonomy/term/1560>). Según esta noticia, el Protocolo incluirá una definición de conceptos (altas capacidades intelectuales, precocidad intelectual, talento, superdotación intelectual...), abordará la doble excepcionalidad, la identificación del alumnado y la intervención educativa más idónea para cada caso.

Equipos especializados:

En los textos normativos analizados no se ha encontrado ninguna referencia a los equipos especializados en altas capacidades.

Asociaciones:

En la Tabla 49 se incluyen las asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Galicia. En la columna de la izquierda figuran las asociaciones y en la columna de la derecha, su página web.

Tabla 49

Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Galicia.

Asociación	Página web
ASAC Asociación de Altas Capacidades de Galicia	https://altascapacidadesgalicia.org/inicio
AUREGA	http://auregaasociacion.gal/
ANACO Asociación de Amigos de Niños con Altas Capacidades de Ourense	https://www.facebook.com/pg/asociacionanacourense/

Nota. Elaboración propia a partir de la información obtenida en la página web: <https://cebrasdecolores.es/asociaciones/>

Resumen:

En la Tabla 50 se ha recopilado toda la información relevante con respecto a las diferentes variables para el caso de la Comunidad de Galicia. En la columna de la izquierda aparecen las variables; en la columna central, su concreción; y en la columna de la derecha, se indica la referencia legislativa cuando existe.

Tabla 50

Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Galicia.

Variable	Concreción	Normativa
Normativa específica	No	
Concepto	Alumnado con altas capacidades intelectuales	Toda
Protocolo de detección	No	
Protocolo de identificación	No	
Pruebas concretas para la identificación	No	
Responsables de la identificación	No	El Decreto 229/2011 señala al Jefe del Departamento de Orientación como responsable de la identificación de NEAE
Proceso de evaluación	Sí	Decreto 229/2011
Momento de la evaluación	Cuando haya que identificar las necesidades educativas y fundamentar las propuestas y decisiones correspondientes	Decreto 229/2011
Elementos del informe	Datos evolutivos Aspectos académicos Historia escolar NEAE Apoyos Propuesta escolarización Orientaciones Procedimiento revisión informe psicopedagógico	Decreto 229/2011
Medidas de respuesta	Flexibilización Enriquecimiento	Toda (especialmente en el Decreto 229/2011) Decreto 105/2014 Decreto 86/2015 Orden de 21 de diciembre de 2007

Variable	Concreción	Normativa
Becas y Premios	No	
Programas específicos	Programa de Enrichment curricular SEMGAL	En nota de prensa de http://www.edu.xunta.gal/portal/es/taxonomy/term/1560
Recursos personales	No	
Formación del profesorado	No	
Papel de las familias	Ser informados	Decreto 229/2011
Publicaciones para orientar a profesorado y familias	No	
Equipos especializados	No	
Número de asociaciones	3	

4.3.12. Madrid

Madrid es de las comunidades menos extensas de España, con más de 604 km². Está compuesta por una única provincia y su capital, y la del Estado, es Madrid. Tiene una población de 6751251 habitantes (según el INE para el año 2021: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853#!tabs-tabla>), de los cuales, un poco más de la mitad son mujeres. Se encuentra ubicada en la parte central de España. Al norte y al oeste limita con Castilla y León; al sur y al este con Castilla La Mancha.

Normativa que regula la respuesta:

En la Comunidad de Madrid los decretos que regulan el currículum son el Decreto 17/2008 para el segundo ciclo de Educación Infantil, el Decreto 8/2019 que modifica el Decreto 89/2014 que establece el currículum para Educación Primaria, y el Decreto 59/2020 que modifica el Decreto 48/2015 que desarrolla el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria. Si bien en el Decreto referido al segundo ciclo de Educación Infantil no se menciona nada respecto al alumnado con altas capacidades, no ocurre lo mismo con los decretos de Primaria y Secundaria.

En relación a la evaluación, la Orden 680/2009 regula la de la etapa de Educación Infantil, la Orden 3622/2014 establece la evaluación en la Educación Primaria, y la Orden 927/2018 modifica la Orden 2398/2016 que lo hace para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En todas ellas, se hace referencia al colectivo de las altas capacidades.

En la Comunidad de Madrid no existe una normativa concreta para la atención a la diversidad. En su lugar, hay textos legislativos específicos para las diferentes necesidades, por ejemplo: para las dificultades de aprendizaje, para la incorporación tardía al sistema educativo, para necesidades educativas especiales, etc. Aun así, la Orden 1493/2015 se puede englobar dentro del ámbito de la atención a la diversidad ya que regula la evaluación y la promoción del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y la flexibilización de la duración de las enseñanzas del alumnado con altas capacidades intelectuales.

Finalmente, en esta Comunidad Autónoma sí que hay algunos textos legislativos que atañen directamente a las altas capacidades. Por un lado, la Orden 2642/2020 que crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades; y por otro, las Instrucciones de 1 de febrero de 2021 que regulan la incorporación de nuevo alumnado al Programa de Enriquecimiento Educativo para

alumnos con altas capacidades. El Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnos con altas capacidades (PEAC) es un programa que depende directamente de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria y se concreta en una atención educativa extraescolar, de enriquecimiento educativo y complementaria a la realizada en los centros escolares en los que están escolarizados.

En la Tabla 51 se recoge, según su rango, toda la normativa vigente de la Comunidad de Madrid para las etapas educativas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, que tiene que ver con el currículum, con la evaluación, con la atención a la diversidad, y con las altas capacidades. En la columna de la izquierda figura el rango normativo. Mientras que en la parte de la derecha se incluyen las referencias legislativas según el ámbito.

Tabla 51

Normativa vigente de la Comunidad de Madrid según su ámbito y rango.

Rango normativo	Ámbito			
	Currículum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Decreto	Decreto 17/2008 (para EI)			
	Decreto 89/2014 (para EP, modificado por el Decreto 8/2019)			
	Decreto 48/2015 (para ESO, modificado por el Decreto 59/2020)			
Orden		Orden 680/2009 (para EI)	Orden 1493/2015	Orden 2642/2020
		Orden 3622/2014 (para EP)		
		Orden 2398/2016 (para ESO, modificada por la Orden 927/2018)		
Instrucción				Instrucciones de 1 de febrero de 2021

Concepto:

En toda la legislación analizada se emplea el término altas capacidades intelectuales. En los decretos del currículum de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria se especifica que son “alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por sus altas capacidades intelectuales” (Artículo 17.1 del Decreto 89/2014 y Artículo 16.1 del Decreto 48/2015).

En la Orden 2398/2016 de evaluación de la ESO, aunque se refiere al colectivo como alumnado con altas capacidades intelectuales, se hace además una distinción entre el alumnado que presenta *altas capacidades intelectuales* (Artículo 11.1) y el *alumnado especialmente motivado por el aprendizaje* (Artículo 11.1).

Por otra parte, tal y como está redactado el Artículo 1.1 de la Orden 1493/2015, da la sensación de que hay dos grupos: el alumnado NEAE y el alumnado con altas capacidades. Sin embargo, en el Artículo 2 de la misma orden se refiere a todos ellos como alumnado con NEAE.

La Instrucción 2.3 de las Instrucciones de 1 de febrero de 2021, describe con más detalle el perfil del alumnado con altas capacidades: a) deben presentar un desarrollo intelectual global armónico en las diferentes áreas del desarrollo y vías de aprendizaje; b) una capacidad intelectual global igual o superior a 130; y c) una valoración positiva de la creatividad, de la persistencia en la tarea y de su competencia personal y social.

Estadísticas:

En la Tabla 52 se presentan las cifras con respecto al alumnado con altas capacidades según la etapa educativa en la Comunidad de Madrid. En la columna izquierda se especifica la etapa, el alumnado escolarizado, los identificados con altas capacidades y el porcentaje para esa etapa. En las columnas de la derecha se muestra el número para los chicos, para las chicas y en su totalidad.

Tabla 52

Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Madrid.

Número de alumnado	Hombres	Mujeres	Total
En el 2º ciclo de Educación Infantil			
Escolarizados	96025	90684	186709
Identificados de altas capacidades	3	3	6
% de identificados de altas capacidades	0,003	0,003	0,003
En Educación Primaria			
Escolarizados	217150	2015852	423002
Identificados de altas capacidades	1045	519	1564
% de identificados de altas capacidades	0,481	0,026	0,370
En Educación Secundaria Obligatoria			
Escolarizados	148883	141801	290684
Identificados de altas capacidades	1055	453	1508
% de identificados de altas capacidades	0,709	0,319	0,519
En Educación Básica			
Escolarizados	366033	2157653	713686
Identificados de altas capacidades	2100	972	3072
% de identificados de altas capacidades	0,574	0,045	0,430

Como se puede observar en los datos recogidos en la tabla, el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la Comunidad de Madrid es inferior al 1%. Ni en el cómputo total de la EB, ni en ninguna de las etapas educativas, este porcentaje llega al punto. Siendo el porcentaje total más elevado el de la etapa de la ESO, con un 0,519%; y el más bajo el de la etapa de EI, con 0,003%.

Tampoco se supera la barrea del 1% cuando se observan los resultados para los chicos y para las chicas. Sólo en la etapa de la ESO, el porcentaje es ligeramente superior al 0,7% para los alumnos. Así, el porcentaje más elevado para los chicos y para las chicas se encuentra en la etapa de la ESO, mientras que el más bajo aparece en la etapa de EI.

La diferencia entre chicos y chicas es patente en todas las etapas educativas, siendo siempre (salvo en EI, que es la misma) muy superior en el caso de los varones. La mayor distancia se da en la etapa de EP con 0,455% de alumnos más que de alumnas identificadas. En toda la Educación Básica este número asciende al 0,529%.

Detección:

En ningún caso aparece un protocolo claro y bien definido de los pasos que hay que dar, quiénes son los responsables, ni con qué recursos se cuenta para poder realizar la detección del alumnado con altas capacidades. Dado que no aparece reflejado en la normativa, ni en la página de la Consejería, se puede afirmar que no existe tal protocolo, y que no es obligatorio, por tanto.

En el Artículo 18.1.a de la Orden 1493/2015 se menciona sucintamente lo que podría conformar las fases de un proceso de detección: primero el tutor detecta las posibles altas capacidades del sujeto. Segundo, informa a los padres o tutores legales. Tercero, a través de la dirección del centro, y con su conformidad, solicita la evaluación psicopedagógica. En este caso, la responsabilidad de la detección recae sobre el tutor.

En la Orden 2642/2020, si bien no se establece un protocolo ni se habla de las fases que lo conformaría, sí que se regula el papel que el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades juega en la detección de las altas capacidades. Así, en los apartados c) y e) del Artículo 3.2 se indica que es el encargado de una fase previa a la detección. Dicha fase está compuesta por dos acciones fundamentales: la primera, la sensibilización de la comunidad educativa sobre las características del colectivo de las altas capacidades. La segunda, la responsabilidad de sistematizar el proceso de detección temprana.

Identificación:

Con respecto al proceso de identificación del alumnado con altas capacidades tampoco queda muy definido en la normativa vigente. Pese a ello, se estipula una serie de pasos y de responsables de ellos.

El artículo 16.1 del Decreto 48/2015 sobre el currículum de ESO se establece la pertinencia de la adopción de las medidas necesarias para identificar a este alumnado y valorar de forma temprana sus necesidades. Así, quedarán identificado como alumnado con altas capacidades según el procedimiento y en los términos que establezca la Consejería con competencias en materia de educación (Artículo 16.4).

En el artículo 11.1 de la Orden 2398/2016 relativa a la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria se indica que son los Departamentos de Orientación los encargados de identificar y valorar de forma temprana las necesidades de este alumnado. Para ello, se debe tener en cuenta el ritmo y el estilo de aprendizaje “del

alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y del alumnado especialmente motivado por el aprendizaje”.

En la Orden 1493/2015 se habla de una identificación inicial de las NEAE por parte del tutor y del equipo docente (Artículo 3.1). A esta identificación le sigue la evaluación psicopedagógica cuando corresponda, por parte del profesor de la especialidad de orientación educativa del equipo de orientación educativa y psicopedagógica (Artículo 3.2).

En relación a la normativa específica de altas capacidades, ni en la Orden 2642/2020 ni en las Instrucciones, se habla del proceso de identificación, únicamente se hace referencia al diagnóstico con el que debe contar el posible alumnado con altas capacidades.

Por otra parte, en ninguno de los textos analizados se especifica qué pruebas han de hacerse para la identificación. En cambio, en el Artículo 3.2.e de la Orden 2642/2020 se indica que una de las funciones del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades es homogeneizar las pruebas e instrumentos aplicados para la evaluación psicopedagógica de este alumnado. De ello se deduce que el Equipo facilitará a los orientadores educativos un listado de pruebas e instrumentos que todos puedan (y deban) emplear para la identificación de las altas capacidades.

Además, en lo relativo a los participantes, en ninguno de los textos hay una referencia explícita a los mismos en la evaluación del alumnado con altas capacidades. Tan solo, se nombra al equipo docente coordinado por el tutor. Tal es el caso de la Orden 1493/2015. Tampoco se le asigna una competencia en concreto o una función determinada. En el Artículo 2.2 se sobreentiende que es una pieza importante en el proceso de evaluación, pero no entra en más detalle. En el caso de la Orden 2642/2020 únicamente se indica en el Artículo 3.2.a que los profesionales de la Red de Orientación Educativa y Psicopedagógica y Servicios de Orientación deben realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades.

No aparece nada tampoco en el caso de las Instrucciones dado que el objeto de esta norma no es la evaluación del alumnado con altas capacidades, ni su detección o identificación, sino establecer los pasos y requisitos para que, una vez diagnosticado, pueda acceder al PEAC.

Evaluación psicopedagógica (proceso e informe):

Aunque el proceso de detección y el de identificación no están ampliamente contemplados en la normativa, y las referencias a los mismos son escasas, el de la evaluación psicopedagógica sí que está más desarrollado.

En el caso de la Orden 2642/2020 este desarrollo no aparece, ya que no está dentro de las funciones directas del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades realizar la evaluación psicopedagógica. Sin embargo, la existencia de este Equipo especializado queda justificada por la necesidad de un servicio o unidad que se encargue específicamente de orientar la detección y atención educativa en los centros del alumnado con alta capacidad; y de la conveniencia de establecer un marco común para la identificación e intervención educativa con dicho alumnado. Algo que se refleja en las primeras dos funciones del Equipo: ofrecer asesoramiento técnico a los orientadores educativos para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades y su respuesta educativa; y colaborar con la Red de Orientación Educativa en el análisis y valoración de las propuestas de flexibilización (Artículo 3.2. a y b) .

Con respecto al momento en el que debe realizarse la evaluación psicopedagógica, en el Artículo 4.1 de la Orden 1493/2015 se indica que tiene que ser para determinar si un sujeto tiene necesidades educativas especiales y/o si precisa de una adaptación curricular, de enriquecimiento, ampliación curricular o de la flexibilización del período de escolarización. Esta misma prescripción, se alza como requisito previo para la solicitud de participación en el PEAC, tal y como recoge la Introducción de las Instrucciones.

En relación con los elementos que deben conformar el informe que surge tras la evaluación psicopedagógica, el Artículo 4.1 de la Orden 1493/2015 únicamente señala que debe incluir las conclusiones de la evaluación, es decir, la información obtenida sobre el sujeto, su contexto familiar y escolar. En cambio, en el Anexo I se detalla un poco más esta información y se establece que debe contener cinco aspectos principalmente:

- Los antecedentes y datos relevantes de la evolución.
- La historia escolar.
- Los apoyos escolares recibidos.
- Los contextos de desarrollo.
- Otros apoyos con los que haya contado.

En el caso de las Instrucciones, los requisitos son más concretos. Así, en la Instrucción 2.3 se estipula que el informe debe contener los resultados de, al menos, dos instrumentos o pruebas que evalúen la capacidad intelectual, y que dichos resultados sean coincidentes. En la misma Instrucción se señala que tiene que aparecer la valoración de la creatividad, la identificación del estilo de aprendizaje, y estrategias cognitivas básicas. Para ello, estipula cuáles deben ser los instrumentos que se empleen o los puntos de corte. Por ejemplo, para la valoración de la creatividad se deben analizar las producciones del sujeto, pero también pruebas estandarizadas con las que se demuestre que el sujeto obtiene un percentil global igual o superior a 65.

En el Anexo II de las Instrucciones se indica que la síntesis del informe psicopedagógico, necesaria para poder participar en el proceso de selección del PEAC, tiene que incluir los aspectos siguientes:

- Técnicas y pruebas utilizadas para valorar la capacidad intelectual, la creatividad y otras.
- Síntesis de la evaluación psicopedagógica.
- Desarrollo cognitivo.
- Nivel de competencia curricular.
- Áreas de interés y motivación.
- Creatividad.
- Estilo de aprendizaje.
- Persistencia en la tarea.
- Desarrollo emocional y comportamental.
- Otras circunstancias relevantes.
- Información relevante sobre el ámbito familiar.
- Necesidades específicas de apoyo educativo: a nivel curricular, a nivel emocional, otras.

Así, la información que contiene este informe es más detallada que la tiene que contemplar el informe psicopedagógico que se establece en la Orden 1493/2015.

Medidas de respuesta:

En la normativa analizada, el enriquecimiento y la flexibilización son las dos medidas principales de respuesta educativa y que aparecen en la mayoría de los textos consultados.

De manera específica, dentro de la legislación relativa al currículum, en el Decreto 89/2014 se señala que el alumnado que presenta altas capacidades y requiere de una atención educativa diferente, debe recibir las medidas oportunas para poder alcanzar el nivel adecuado en las competencias del currículum y los objetivos de la EP (Artículos 17.1 y 17.2). Por su parte, en el artículo 16.4 del Decreto 48/2015 se dice que es competencia de la Consejería adoptar las medidas de respuesta educativa más adecuadas, tales como planes de actuación o programas de enriquecimiento curricular adecuados a las necesidades del sujeto y que le permitan desarrollar al máximo sus capacidades. También se indica que la escolarización de este alumnado puede flexibilizarse de dos formas: a) mediante la impartición de contenidos y la adquisición de competencias propias de cursos superiores; b) a través de la ampliación de contenidos y competencias del curso corriente.

En relación a la normativa de evaluación, en el Anexo IV de la Orden 680/2009, aparece la medida de anticipación de un curso en el inicio de la escolarización en la EP como medida destinada al alumnado con altas capacidades intelectuales. En el mismo Anexo se muestra la medida de ampliación del currículum que, aunque no se dice clara y explícitamente, hace presuponer que es de adopción exclusiva con el alumnado con altas capacidades. En el artículo 9 de la Orden 3622/2014 se establece que la medida a aplicar al alumnado con altas capacidades es la de enriquecimiento curricular, entendida como una medida de apoyo específico. Esta debe adaptarse a las características de dicho alumnado. También contempla la flexibilización, siempre y cuando esté identificado por personal con la debida cualificación y siguiendo la normativa en vigor. Por su parte el artículo 11.2 de la Orden 2398/2016, señala que los centros pueden adoptar medidas organizativas específicas, así como los programas de enriquecimiento y/o ampliación curricular. Estas medidas han de adecuarse a las necesidades del alumnado y permitirle desarrollar al máximo sus capacidades. Y cuando estas medidas resulten insuficientes, aplicar la flexibilización en los términos que dicte la normativa (artículo 11.3).

La Orden 1493/2015 también contempla las medidas organizativas y curriculares para el alumnado que tenga identificadas las NEAE, y por tanto, para el alumnado con altas capacidades (Artículo 3.1). En el Artículo 6.1 bajo la denominación de *Adaptaciones curriculares* se incluyen dos tipos de medidas: el enriquecimiento curricular y la ampliación curricular. En el apartado a de este artículo se define el enriquecimiento curricular como un conjunto de ajustes del currículum ordinario en algunos contenidos concretos de las áreas; lo que conlleva un aprendizaje interdisciplinar de mayor profundidad y extensión que el habitual. En el apartado b se

explica que la ampliación curricular supone la modificación de los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en relación con el curso, o el ciclo en el caso de Educación Infantil, que a la persona con altas capacidades intelectuales le corresponde por edad. Lo que implica la adquisición de objetivos y contenidos de cursos superiores. En el Artículo 6.3 se dice que ambas medidas, que pueden aplicarse en una o varias áreas, se pueden realizar dentro del grupo de referencia del sujeto o en el curso inmediatamente superior al que realiza en ese momento. Para que una persona pueda beneficiarse de ellas, la Orden establece que tiene que presentar un rendimiento excepcional en número determinado de áreas o un rendimiento global excepcional y continuado, en relación con el currículo que le corresponde por edad (Artículo 6.2).

Con respecto a la flexibilización, la Orden 1493/2015 señala que es una medida de carácter excepcional y la define como la incorporación del sujeto a un curso superior al que le corresponde por edad. Además, indica que puede darse de dos formas:

- Anticipación del inicio de la Educación Primaria.
- Reducción de la duración de la Educación Primaria.

En el Artículo 17.2 especifica que la reducción en Educación Primaria sólo se puede hacer como máximo dos veces, o una si se le anticipó el inicio de esta etapa.

Los requisitos para la aplicación de la medida de flexibilización en la Comunidad de Madrid son:

- Tener altas capacidades intelectuales.
- Tener un potencial excepcional para el aprendizaje y un elevado rendimiento académico.
- Que las medidas educativas que el centro puede adoptar sean insuficientes para atender adecuadamente el desarrollo de sus capacidades.
- Tener realizada la evaluación psicopedagógica, con la autorización de los tutores legales, y que de ella se derive un informe psicopedagógico actualizado.
- Que la evaluación psicopedagógica prevea que la medida es adecuada para su desarrollo intelectual, su equilibrio personal y su socialización.
- Tener adquiridos globalmente los objetivos del curso que le correspondería realizar por edad, acreditado por un informe del equipo docente coordinado por el tutor.
- Contar con la conformidad de los tutores legales con la medida propuesta.

- Tener un informe del Servicio de Inspección Educativa de la Dirección de Área Territorial.
- Tener la resolución de la Dirección General con competencia en ordenación académica.

Esta Orden también menciona en su artículo 17.3 los programas especiales, como medidas y programas de atención específica que incorpora la flexibilización.

En relación a la normativa específica de altas capacidades, la Orden 2642/2020 indica como medidas de respuesta el enriquecimiento del currículo y la flexibilización educativa (Artículo 3.2.a). En ninguno de los dos casos se da una definición o se especifica los requisitos que ha de poseer el alumnado para beneficiarse de ellas.

Becas, premios y unidades específicas de escolarización:

En ninguno de los textos normativos analizados se hablan de las unidades específicas de escolarización, ni de becas o premios.

Programas específicos:

En la página web de la Consejería aparecen dos medidas que podrían incluirse en el apartado de Programas Especiales: el programa de enriquecimiento educativo y el programa de diferenciación curricular.

Conviene resaltar aquí, que en el Artículo 17.3 de la Orden 1493/2015 se indica que la medida de flexibilización supone la aplicación de medidas y programas de atención específica. Aunque no se especifica cuáles son o de qué tipo, únicamente se nombran.

El PEAC se define en la Introducción de las Instrucciones como un programa dependiente “directamente de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria y que se concreta en una atención educativa extraescolar, de enriquecimiento educativo y complementaria a la realizada en los centros escolares en los que están escolarizados estos alumnos.” Así, el requisito para poder acceder a este programa es contar con el informe de evaluación psicopedagógica en el que se determine la existencia de un perfil de altas capacidades en el sujeto. Como se ha visto previamente en el apartado del Proceso de Evaluación Psicopedagógica, este informe tiene que contar con una serie de aspectos que se ajusten a los baremos o criterios establecidos por la Dirección General de Educación Infantil y Primaria.

Si bien la Consejería considera como medidas educativas aplicables al alumnado con altas capacidades, el Programa de Enrichimiento Educativo, el Programa de diferenciación curricular y la Flexibilización curricular, el Programa de diferenciación curricular es el único que no aparece especificado en la normativa vigente. Pese a ello, se ha creído conveniente incluirlo en el análisis.

El Programa es fruto de un convenio de colaboración entre la Fundación Pryconsa y la Comunidad de Madrid. Se plantea como un conjunto de medidas destinadas a cubrir las necesidades del alumnado con altas capacidades para que alcancen el máximo desarrollo de su potencial intelectual, su bienestar personal y su vinculación social, en el contexto escolar ordinario. Para ello, se fija unos objetivos que van desde la sensibilización de la comunidad educativa, el favorecimiento de la detección e identificación, la formación al profesorado y orientación a las familias, la creación de materiales de enriquecimiento, y la aplicación de estrategias metodológicas adecuadas.

Es un programa de intervención que dura varios años, que implica a una parte significativa del claustro, y que emplea la metodología del aprendizaje cooperativo. Los requisitos para poder beneficiarse de este Programa son dos: por un lado, ser una persona con altas capacidades y talento; y por otro, estar matriculada en un centro docente público de la Comunidad de Madrid.

Recursos personales:

En ninguno de los textos analizados aparece explícitamente el tipo de recursos personales que pueden recibir el alumnado con altas capacidades personales. Aunque se dice que tiene derecho a las diferentes medidas de respuesta educativa que se han visto previamente, y en principio, las mismas correrían a cargo del tutor en la mayoría de los casos, en ningún momento se deja claro este aspecto, ni se menciona si se contará con otros profesionales, como pudiera ser el maestro especialista en pedagogía terapéutica, por ejemplo.

Formación del profesorado:

Con respecto a la formación específica para el profesorado, la Orden 1493/2015 en su Disposición Final Segunda indica que es la Consejería con competencia en materia de educación la que promoverá la realización de cursos de formación específica para los maestros que atiendan al alumnado con altas capacidades intelectuales.

En el Artículo 3.2.c de la Orden 2642/2020 se dice que una de las funciones del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades es “Sensibilizar, informar y formar a la comunidad educativa sobre las características de los alumnos con altas capacidades, su respuesta educativa y atención en el ámbito social y familiar”. En la misma línea, en los apartados d) e i) de ese artículo se incluyen como otras de las funciones del Equipo: “Impulsar nuevas estrategias educativas en los centros que permitan ajustar la respuesta educativa a estos alumnos” y “Colaborar en el desarrollo de investigaciones y otros trabajos dirigidos a incrementar el conocimiento sobre la alta capacidad y su respuesta desde el ámbito educativo”. En ambos casos, muestra la pertinencia de incrementar el interés y conocimiento sobre el tema de las altas capacidades. Si bien es cierto que, no se limita a una formación exclusiva para docentes, sino que va dirigida a toda la comunidad educativa. Pero en el apartado h) sí que habla de una formación específica dirigida al profesorado: “Colaborar con la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid en las actividades de formación referidas a las altas capacidades intelectuales”.

Papel de las familias:

En los textos analizados y vigentes, el papel de la familia se reduce a ser receptores de información, asesoramiento, y a dar su consentimiento en determinados pasos del proceso de detección, identificación y respuesta educativa a las necesidades de sus hijos. Además, en el artículo 8.3 de la Orden 680/2009 relativa a la evaluación en la Educación Infantil, se establece como una función fundamental la comunicación fluida de los maestros tutores con las familias, ofreciendo información más específica cuando se detecten, entre otras, altas capacidades intelectuales en los menores.

En la Orden 1493/2015 es en la que más funciones se les reconocen. Así, deben ser informados ante la sospecha de que sus hijos puedan tener altas capacidades (Artículo 18.1.a). Pero, como se establece en el Artículo 3.3 y en la Disposición Final Primera, también tienen que recibir información y asesoramiento sobre las medidas ordinarias y extraordinarias, organizativas y curriculares, así como, sobre los recursos que se adopten para la atención de sus hijos.

En caso de que una de las medidas proporcionadas sea la flexibilización, el Artículo 18.1.a indica que deben dar su conformidad, y el Artículo 16.2, que han de ser informados de las decisiones académicas que se tomen tras esa autorización.

En el Artículo 5.2 de la Orden 2642/2020 simplemente se señala que las familias han de recibir asesoramiento del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica

Específico de Altas Capacidades y el Equipo de Coordinación del Programa de Enriquecimiento Educativo, cuando sus hijos participen en dicho programa.

Por su parte, la Instrucción 2.4 de las Instrucciones se establece que deben dar el compromiso expreso de asistencia continuada de sus hijos al PEAC. Además, tienen derecho a ser conocedores de la resolución del proceso de admisión al PEAC, tal y como se indica en la Instrucción 5.

Publicaciones para orientar a profesores y familias:

En general, en ninguno de los textos analizados aparece una descripción de pautas o sugerencias para ofrecer una correcta y adecuada atención educativa al alumnado con altas capacidades. Tan solo en la Disposición Final Primera de la Orden 1493/2015 se establece que es la Dirección General competente en materia de ordenación académica quién puede determinar las medidas, y sus características, que los centros han de ofrecer a este alumnado. Además, es la responsable de proporcionar unos criterios concretos para la elaboración de los programas específicos de enriquecimiento y de ampliación curricular; así como, las medidas para asesorar a las familias con respecto a las medidas que se adopten con sus hijos.

En relación a la existencia o no en la página de la Consejería de una guía para profesores y/o familias, la Comunidad de Madrid no cuenta con una, pero sí que tiene publicado un libro que recoge la atención educativa al alumnado con altas capacidades: *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales*; y un documento que procede de PEAC en el que se dan unas indicaciones para la detección y atención del alumnado con altas capacidades. Tampoco hay publicado ningún protocolo de atención a las altas capacidades. En la página de la Consejería, únicamente ese documento que aporta el PEAC: *La detección y atención educativa de los alumnos con altas capacidades intelectuales*.

Cabe mencionar que este documento lo ha facilitado el PEAC a los centros educativos públicos con el fin de promocionar la detección del alumnado con altas capacidades que pueda beneficiarse o aspirar a entrar en el Programa de Enriquecimiento:

El documento sobre "Detección y atención educativa de los alumnos con altas capacidades" que se ha enviado a los colegios públicos para su difusión entre el profesorado. El objetivo de dicho documento es recordar y sensibilizar a los

profesores acerca de las necesidades educativas de estos alumnos (en <https://www.educa2.madrid.org/web/peac/profesores>).

En la Tabla 53 se recopilan las publicaciones que aparecen en la página web de la Consejería de la Comunidad de Madrid y que sirven de orientación a familias y docentes. En la columna de la izquierda se indica el nombre de la publicación. En la parte de la derecha de la tabla hay dos bloques: el que muestra los destinatarios principales (profesores, orientadores, familias) de la publicación; y el objetivo (detección, compartir experiencias) fundamental de la misma.

Tabla 53

Publicaciones oficiales de la Consejería para orientar en la atención educativa del alumnado con altas capacidades.

Publicación	Destinatarios			Objetivo	
	Profesores	Orientadores	Familias	Detección	Compartir experiencias
Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales. Guía para elaborar el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares de ampliación o enriquecimiento (2007)	X				X
La detección y atención educativa de los alumnos con altas capacidades intelectuales (2020)	X			X	X

Equipos especializados:

La Orden 2642/2020 crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades. Como se ha visto previamente, en ella se regula el papel que el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades juega en la detección de las altas capacidades. Y, aunque no está dentro de sus funciones directas realizar la evaluación psicopedagógica, sí que repercute en el proceso de detección y atención educativa a este alumnado. Así como en el asesoramiento a las familias.

Asociaciones:

En la Tabla 54 se incluyen las asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Madrid. En la columna de la izquierda figuran las asociaciones y en la columna de la derecha, su página web.

Tabla 54

Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Madrid.

Asociación	Página web
AAESI Asociación para el Apoyo Emocional a la Sobredotación Infanto-Juvenil	https://www.aaesi.org
ARCA	https://www.altascapacidadesarca.org/
Asociación de Altas Capacidades y Talento Arroyomolinos	https://www.facebook.com/altascapacidades.arroyomolinos/
Asociación AD+ Asociación para el desarrollo de los más capaces	https://www.facebook.com/ademas.aacc/
Altas Capacidades Pitágoras Aranjuez	http://altascapacidadespitagoras.com/

Nota. Elaboración propia a partir de la información obtenida en la página web: <https://cebrasdecolores.es/asociaciones/>

Resumen:

En la Tabla 55 se ha recopilado toda la información relevante con respecto a las diferentes variables para el caso de la Comunidad de Madrid. En la columna de la izquierda aparecen las variables; en la columna central, su concreción; y en la columna de la derecha, se indica la referencia legislativa cuando existe.

Tabla 55

Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Madrid.

Variable	Concreción	Normativa
Normativa específica	Sí	Orden 2642/2020 e Instrucciones de 1 de febrero de 2021
Concepto	Alumnado con altas capacidades intelectuales	Toda
Protocolo de detección	Sólo fases de un proceso de detección	Orden 1493/2015
Protocolo de identificación	Sólo identificación inicial de las NEAE	Orden 1493/2015
Pruebas concretas para la identificación	No	
Responsables de la identificación	No	
Proceso de evaluación	Sí	Orden 1493/2015
Momento de la evaluación	Previa a la aplicación de medidas de respuesta educativa específicas	Orden 1493/2015
Elementos del informe	Desarrollo cognitivo Nivel de competencia curricular Áreas de interés y motivación Creatividad Estilo de aprendizaje Persistencia en la tarea Desarrollo emocional y comportamental Información relevante sobre el ámbito familiar y social NEAE	Instrucciones de 1 de febrero de 2021
Medidas de respuesta	Flexibilización Enriquecimiento	Orden 1493/2015 Orden 1493/2015
Becas y Premios	No	

Variable	Concreción	Normativa
Programas especiales	Programa de Enrichcimiento educativo para alumnos con Altas Capacidades	Instrucciones de 1 de febrero de 2021
Recursos personales	Programa de En diferenciación curricular	En https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/alta-capacidad-intelectual
Formación del profesorado	No	
Papel de las familias	Promoción de la realización de cursos específicos	Orden 1493/2015
	Recibir información (ante la sospecha de altas capacidades, sobre este colectivo y sobre las decisiones que se tomen)	Orden 1493/2015
	Recibir asesoramiento (sobre las medidas y los recursos)	Orden 2642/2020
	Dar su consentimiento (para la flexibilización y la participación en el PEAC)	Orden 1493/2015 e Instrucciones de 1 de febrero de 2021
Publicaciones para orientar a profesorado y familias	Sí	
Equipos especializados	Sí	Orden 2642/2020
	Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica	
	Específico de Altas Capacidades	
Número de asociaciones	5	

4.3.13. Murcia

Murcia es de las comunidades menos extensas de España, con más de 881 km². Está compuesta por una única provincia y su capital es Murcia. Tiene una población de 1518486 habitantes (según el INE para el año 2021: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853#!tabs-tabla>), de los cuales, un poco más de la mitad son hombres. Se encuentra ubicada en el sur de España. Al norte limita con la Comunidad Valenciana y Castilla La Mancha; al sureste con el mar Mediterráneo; y al suroeste con Andalucía.

Normativa que regula la respuesta:

La Comunidad de Murcia cuenta con una vasta normativa tanto de atención a la diversidad como específica para las altas capacidades. Con respecto al currículum, el Decreto 254/2008 marca el de la etapa de EI, el Decreto 198/2014 el de EP y el Decreto 220/2015 el de ESO. En todos ellos, hay mención al colectivo.

La evaluación en EI está fijada por la Orden de 22 de septiembre de 2008, modificada por la Corrección del 4 de diciembre de 2008. Si bien, esta Corrección no aborda las altas capacidades. La evaluación para EP está definida por la Orden de 20 de noviembre de 2014 y modificada por la Orden de 24 de julio de 2019. Y la de la ESO, por la Orden de 5 de mayo de 2016.

Existen dos resoluciones que atañen al currículum y evaluación en EP y en ESO (Resolución de 11 de noviembre de 2020 y Resolución de 15 de diciembre de 2021), pero en ninguna de ellas se habla de las altas capacidades.

La atención a la diversidad está regulada principalmente por el Decreto 359/2009, pero existen otros textos legislativos que definen diversos aspectos de esta respuesta educativa y que también contemplan algunas cuestiones sobre las altas capacidades. Así, la Orden de 4 de junio de 2010 marca el plan de atención a la diversidad de los centros educativos, la Resolución de 6 de febrero de 2012 el dictamen de escolarización, la Resolución de 27 de febrero de 2013 la evaluación psicopedagógica, y la Resolución de 13 de marzo de 2018, el modelo de informe psicopedagógico.

En relación a las altas capacidades, hay varias normas que las abordan directamente: la Orden 24 de mayo de 2005 contempla la respuesta educativa para este alumnado; la Orden de 3 de febrero de 2011 marca la creación del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades; la Resolución de 10 de mayo de 2011 convoca las plazas para los campamentos de verano (pertenece al

programa de profundización de conocimientos PROFUNDIZA del Ministerio de Educación para el curso 2010-2011); la Resolución de 7 de marzo de 2019, modificada por la Corrección de errores de 27 de marzo de 2019, establece el programa experimental de centros para la promoción del talento; y la Resolución de 18 de mayo de 2021, modificada por la Corrección de errores de 20 de mayo de 2021, regula los talleres de enriquecimiento extracurricular para el alumnado con altas capacidades para el curso 2021-2022. En todas las normas hay mención a las altas capacidades, salvo en las correcciones, que son modificaciones de los plazos para la presentación de solicitudes y documentación.

A pesar de que la Orden 24 de mayo de 2005 queda obsoleta ante la publicación del Decreto 359/2009 sobre la atención a la diversidad, se ha considerado pertinente su análisis ya que aporta información relevante sobre el concepto y la respuesta educativa de las altas capacidades. De igual modo, se observa cierta influencia sobre la redacción del Decreto y demás normas de atención a la diversidad.

En la Tabla 56 se ha recogido la normativa, según su rango, vigente en la Comunidad de Murcia para las diferentes etapas educativas, que versan sobre el currículo, la evaluación, la atención a la diversidad y las altas capacidades. En la columna de la izquierda figura el rango normativo. Mientras que en la parte de la derecha se incluyen las referencias legislativas según el ámbito.

Adviértase que en los apartados de atención a la diversidad y altas capacidades se ha incluido una pequeña referencia al elemento clave de la norma para que sea más fácil y ágil su identificación. Además, las correcciones que no aportan información sobre altas capacidades no se han añadido para, precisamente propiciar una mejor comprensión.

Tabla 56

Normativa vigente de la Comunidad de Murcia según su ámbito y rango.

Rango normativo	Ámbito			
	Currículo	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Decreto	Decreto 254/2008 (para EI)		Decreto 359/2009	

Rango normativo	Ámbito			
	Currículum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Decreto	Decreto 198/2014 (para EP)			
	Decreto 220/2015 (para ESO)			
Orden		Orden de 22 de septiembre de 2008 (para EI)	Orden de 4 de junio de 2010 (Plan de atención a la diversidad)	Orden 24 de mayo de 2005 (Respuesta educativa)
		Orden de 20 de noviembre de 2014, modificada por la Orden de 24 de julio de 2019 (para EP)		Orden de 3 de febrero de 2011 (Equipo de orientación específico)
		Orden de 5 de mayo de 2016 (para ESO)		
Resolución			Resolución de 6 de febrero de 2012 (Dictamen de escolarización)	Resolución de 10 de mayo de 2011 (Campamentos de verano)
			Resolución de 27 de febrero de 2013 (Evaluación psicopedagógica)	Resolución de 7 de marzo de 2019 (Centros especializados en la promoción del talento)
			Resolución de 13 de marzo de 2018 (Modelo de informe psicopedagógico)	Resolución de 18 de mayo de 2021 (Talleres de enriquecimiento extracurricular)

Concepto:

En la Comunidad de Murcia el término más ampliamente empleado en la normativa es el de altas capacidades intelectuales: Artículo 20 del Decreto 198/2014,

Artículo 19.3 del Decreto 220/2015, Artículo 14.2 de la Orden de 22 de septiembre de 2008, Artículo 17.1 de la Orden de 20 de noviembre de 2014, Artículo 4.5 de la Orden de 4 de junio de 2010, Artículo 4 de la Orden de 3 de febrero de 2011, etc. Sin embargo, en la Orden de 5 de mayo de 2016 referente a la evaluación en la etapa de Secundaria, se habla de altas capacidades en el capítulo dirigido a Bachillerato (Artículo 28), para la ESO no se menciona.

En la normativa existen otros términos para referirse a las altas capacidades. Los textos más antiguos hablan de superdotación. Por ejemplo, el Decreto 254/2008 sobre currículum de EI los define como “alumnos que presentan necesidades educativas específicas originadas por superdotación, y que necesitan una respuesta apropiada de carácter preventivo y compensador” (Anexo). De igual modo, aparece en el Artículo 1 de la Orden 24 de mayo de 2005, ofreciéndose una pequeña definición del alumnado superdotados intelectuales en su Artículo 2.1: “alumnos que tengan un rendimiento excepcional en todas las áreas asociado a un desarrollo equilibrado personal y social”. Por su parte, el Decreto 359/2009 utiliza el término altas capacidades, pero en su Artículo 13.2 señala que hay alumnado con altas capacidades intelectuales “que presentan algún talento o superdotación intelectual”.

Otro concepto vinculado a las altas capacidades es el de la motivación por aprender. Así, el Decreto 220/2015 cuando aborda la medida de respuesta de los programas de enriquecimiento curricular, señala que van dirigidos al “alumnado con altas capacidades intelectuales o especialmente motivado para el aprendizaje” (Artículo 22.6). Lo mismo ocurre con los destinatarios de los campamentos de verano, que son aquellos “alumnos con mayor capacidad y motivación para aprender” (Resuelvo Primero.1 de la Resolución de 10 de mayo de 2011).

La legislación de la Comunidad de Murcia también ofrece una categorización del alumnado con altas capacidades en función de la excepcionalidad. Los primeros indicios de esta diferenciación se aprecian en la Resolución de 13 de marzo de 2018. Pese a que toda ella se refiere a este colectivo como alumnado con altas capacidades (Resuelvo Tercero), contempla dos situaciones distintas que conllevan actuaciones diferentes:

- Alumnado con altas capacidades intelectuales que no presenta un perfil de excepcionalidad, al que le corresponde medidas de respuesta ordinarias (las necesarias para mejorar la respuesta educativa del sujeto, pero no NEAE ni orientaciones para la realización del Plan de Trabajo Individual) (Resuelvo Sexto.2).

- Alumnado que obtenga un perfil de precocidad o aptitudes cognitivas elevadas en la evaluación psicopedagógica, y al que hay que realizar una revisión de la evaluación para determinar la existencia o no de altas capacidades (Resuelvo Séptimo.2).

Es decir, que distingue entre alumnado con altas capacidades intelectuales sin perfil de excepcionalidad y alumnado sin altas capacidades intelectuales pero con un perfil de precocidad o aptitudes cognitivas elevadas.

Siguiendo con esta tendencia, la Resolución de 7 de marzo de 2019 sobre el reconocimiento de centros educativos como centros especializados en la promoción del talento, establece en su Anexo IV la diferenciación de perfiles de excepcionalidad como un parámetro para describir la situación de partida del centro educativo. Así, existen seis posibilidades:

- Talentos simples.
- Talentos múltiples.
- Talento complejo académico o artístico-figurativo.
- Talento complejo con talentos simples asociados.
- Dos talentos complejos.
- Superdotación.

Por otra parte, en esa descripción que se pide de la situación de partida de los centros aspirantes, se solicita que cuantifiquen los siguientes datos:

- El porcentaje de alumnado con altas capacidades intelectuales con evaluación positiva en todas las asignaturas.
- Número de alumnado con alto rendimiento (nota media $\geq 8,5$) no asociado a altas capacidades intelectuales.

Como se puede apreciar, de manera análoga a lo que se indicaba en la Resolución de 13 de marzo de 2018, se distingue entre alumnado con altas capacidades y alumnado con alto rendimiento pero sin altas capacidades.

El perfil de excepcionalidad aparece de nuevo en las resoluciones que regulan la organización y acceso a los talleres de enriquecimiento extracurricular de los diferentes cursos escolares. Así, dicho perfil es un aspecto que el Servicio de Orientación Educativa debe indicar (tras el informe psicopedagógico) que presenta el sujeto para

poder emitir su certificación para la participación en los talleres de enriquecimiento extracurricular.

El Resuelvo Séptimo.1 de la Resolución de 18 de mayo de 2021 amplía el catálogo de excepcionalidad a diez perfiles:

- Precocidad o sobredotación.
- Talento complejo académico (con puntuación en creatividad igual o superior a percentil 50).
- Talento complejo artístico figurativo.
- Talento complejo académico.
- Talento simple matemático.
- Talento simple verbal.
- Talento simple lógico.
- Talento simple mecánico.
- Talento simple creativo.
- Talento simple espacial.

Si bien es cierto que, ni en esta Resolución ni en la de 7 de marzo de 2019, aparece una descripción o definición de los perfiles, en el Anexo I de la Resolución de 18 de mayo de 2021 se indican unos aspectos a tener en cuenta cuando se certifica uno u otro perfil:

- Al marcar la opción de precocidad o sobredotación quedan excluidos el resto de perfiles.
- Si se indica el talento complejo académico con creatividad con percentil mayor de 50, se excluyen el talento simple lógico y el verbal.
- Al indicar el talento complejo figurativo quedan excluidos el talento simple lógico, el espacial y el creativo.
- Si se marca el talento complejo académico, se excluyen el talento simple lógico, el verbal y el creativo.

Como se puede apreciar, existe una tipología de altas capacidades que depende del perfil de excepcionalidad, o como se percibe en el Anexo II de la Resolución de 6 de febrero de 2012, del tipo de talentos: “múltiples, complejos, conglomerados y superdotados”.

Finalmente, la Consejería ofrece en el portal web sobre altas capacidades intelectuales una definición de las altas capacidades (en

[http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=22339&IDTIPO=100&RASTRO=c148\\$m22279](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=22339&IDTIPO=100&RASTRO=c148$m22279)) en base a tres conjuntos de características:

- La capacidad intelectual superior a la media (con la evidencia de una alta productividad).
- El alto nivel de creatividad (como resultado de una gran cantidad de trabajo, de un gran esfuerzo).
- El alto grado de dedicación a las tareas (caracterizado por un alto grado de perseverancia, de afán de logro y de entrega).

También se listan una serie de características más significativas de este alumnado, como por ejemplo que son más rápidos procesando la información, que abordan problemas y conflictos desde diversos puntos de vista, o que obtienen puntuaciones significativamente por encima de la media en las pruebas individuales de inteligencia.

En la página web se señala que el término altas capacidades supone una habilidad o destreza superior, por encima de la media, en:

- Una aptitud específica o dominio concreto en un área del desarrollo (talento simple: lógico, verbal, matemático, creativo, espacial, mecánico, social, artístico...).
- Varias aptitudes intelectuales específicas combinadas (talento complejo: académico, artístico-figurativo,...).
- Todas las capacidades cognitivas, de forma general, junto a un alto nivel de creatividad y una estrecha implicación con la tarea (superdotado).
- Una maduración temprana del desarrollo cognitivo, para posteriormente normalizarse (precoces).

Es decir, se da la definición de talento simple, complejo, superdotación y precocidad.

Estadísticas:

En la Tabla 57 se presentan las cifras con respecto al alumnado con altas capacidades según la etapa educativa en la Comunidad de Murcia. En la columna izquierda se especifica la etapa, el alumnado escolarizado, los identificados con altas capacidades y el porcentaje para esa etapa. En las columnas de la derecha

se muestra el número para los chicos, para las chicas y en su totalidad.

Tabla 57

Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en la Comunidad de Murcia.

Número de alumnado	Hombres	Mujeres	Total
En el 2º ciclo de Educación Infantil			
Escolarizados	25739	21856	47595
Identificados de altas capacidades	0	1	1
% de identificados de altas capacidades	0,000	0,005	0,002
En Educación Primaria			
Escolarizados	57311	50303	107614
Identificados de altas capacidades	198	85	283
% de identificados de altas capacidades	0,345	0,169	0,263
En Educación Secundaria Obligatoria			
Escolarizados	39151	36147	75298
Identificados de altas capacidades	1074	615	1689
% de identificados de altas capacidades	2,743	1,701	2,243
En Educación Básica			
Escolarizados	96462	86450	182912
Identificados de altas capacidades	1272	700	1972
% de identificados de altas capacidades	1,319	0,810	1,078

Tal y como se recoge en la tabla, el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la Comunidad de Murcia es ligeramente superior al 1% en el cómputo total de la EB, con un 1,078%. El porcentaje más elevado se encuentra en la ESO con un 2,243%. En la EP este número es mucho menor, con un 0,263%. Pero el menor porcentaje se encuentra para la etapa de EI, donde se registra un 0,002%.

Tanto para alumnos como para alumnas, la etapa con más porcentaje de identificados es la ESO, acercándose a los 3 puntos en el caso de los chicos, y a los 2 puntos en el caso de las chicas. El porcentaje más bajo aparece en la etapa de EI.

Si se compara los resultados para los alumnos y para las alumnas, se aprecia que, tanto en la EB como en la EP y ESO por separado, el número de chicos identificados es mayor que el de chicas. Estando la mayor diferencia (de un punto) en la ESO. Sin embargo, para la etapa de EI el porcentaje de alumnas identificadas es mayor al de alumnos, donde no se registra ninguno.

Detección:

En la normativa analizada de la Comunidad de Murcia no se hace referencia explícita al proceso de detección de las altas capacidades.

Identificación:

En relación al proceso de identificación de las NEAE, el Decreto 359/2009 señala dos momentos:

- La evaluación inicial.
- La evaluación psicopedagógica.

En el Artículo 10.6 de este Decreto se indica que al inicio de cada curso escolar, el tutor de cada clase elabora un informe individual de cada sujeto donde recopila los aspectos más relevantes sobre su proceso de aprendizaje y socialización. Junto a estos aspectos, añade las decisiones adoptadas y las medidas de apoyo educativo que se considera que conviene aplicar. De esta manera se pretende identificar las posible NEAE, y entre ellas, las altas capacidades.

Por otra parte, en el Artículo 10.4 se habla directamente de la identificación de las altas capacidades por parte del orientador. Él es el profesional que ha de recoger toda la información para realizar la evaluación psicopedagógica que permita identificar las altas capacidades del sujeto, así como proponer la respuesta educativa especificando las estrategias de enseñanza y aprendizaje que deberá adoptar el centro educativo (Artículo 13.3).

Pese a que en el Artículo 13.3 del Decreto 359/2009 y en el Artículo 19.3 del Decreto 220/2015 se establece que corresponde a los servicios de orientación educativa de los centros realizar la identificación de este alumnado, también se reconoce la responsabilidad de la Consejería. De manera que, es competencia de la Consejería asegurar los procedimientos y recursos para identificar tempranamente las necesidades educativas de todo el alumnado (Artículos 7.2 y 10.2 del Decreto 359/2009).

Evaluación psicopedagógica (proceso e informe):

En la Comunidad de Murcia existe una normativa específica sobre la evaluación psicopedagógica: la Resolución de 27 de febrero de 2013, que se complementa con la del modelo de informe psicopedagógico: la Resolución de 13 de marzo de 2018. Así, como se indica en el Artículo 14.2 de la Orden de 22 de septiembre de 2008 y en el

Artículo 10.4 del Decreto 359/2009, la evaluación psicopedagógica se realizará para identificar las NEE o altas capacidades intelectuales del alumnado.

El Resuelvo Quinto.1 de la Resolución de 27 de febrero de 2013 lo amplía señalando que la evaluación se hace para “determinar la NEAE que tiene el alumno, tomar las decisiones relativas a su atención educativa y a su escolarización, determinar las medidas, recursos y apoyos específicos”.

Por otra parte, en el Resuelvo Séptimo de la Resolución de 13 de marzo de 2018 se establecen los momentos en lo que se ha de revisar la evaluación psicopedagógica:

- Cuando se finaliza la etapa de EP.
- A lo largo de la ESO.
- En casos excepcionales, cuando se demande de forma debidamente justificada por el tutor del sujeto, padres o tutores legales del mismo, o a criterio del orientador cuando las condiciones de la persona así lo requieran.

Cuando se ha hecho la evaluación en el 2º ciclo de EI o los dos primeros cursos de EP y el sujeto ha obtenido un perfil de precocidad o aptitudes cognitivas elevadas. En estos casos, la revisión se hace en 5º o 6º de EP para determinar la existencia o no de altas capacidades.

En el Artículo 14.2 de la Orden de 22 de septiembre de 2008 se indica que el informe psicopedagógico debe recopilar los resultados de la evaluación y las adaptaciones curriculares realizadas. Sin embargo, no queda claro si estas adaptaciones hacen referencia a las medidas que se contemplan al alumnado con NEE o a todo el alumnado con NEAE.

En cambio, tanto en la Resolución de 27 de febrero de 2013 como en la Resolución de 13 de marzo de 2018, se dan instrucciones sobre los elementos que tiene que contener el informe del alumnado con altas capacidades.

Según el Resuelvo Tercero.2 de la Resolución sobre evaluación psicopedagógica, el informe tiene que reunir información sobre el sujeto, el contexto escolar y el contexto familiar y social. Además, en su Resuelvo Décimo.2 contempla los elementos que se deben añadir en el caso de una revisión de la evaluación psicopedagógica: modificaciones en sus capacidades, nivel de competencia curricular y competencias básicas, características de su estilo de aprendizaje, NEAE, y medidas necesarias.

Siguiendo esta línea, la Resolución de 13 de marzo de 2018 aporta modelos concretos para el informe psicopedagógico inicial y para el de revisión o seguimiento del alumnado con altas capacidades. En la Tabla 58 se muestra un resumen de los elementos para ambos informes. En la columna de la izquierda figuran los elementos. En la columna central se marcan aquellos que tiene que contener el informe inicial y se añaden aquellos que son específicos. Y en la columna de la derecha se hace lo mismo con los elementos del informe de revisión.

Tabla 58

Elementos que debe contener el informe psicopedagógico inicial y el informe psicopedagógico de revisión y seguimiento del alumnado con altas capacidades.

Elementos	Informe inicial	Informe de revisión
Datos personales	X	X
Motivo de la evaluación	X	X
Información relativa al sujeto	Datos evolutivos significativos.	
	Valoración de las capacidades cognitivas, las relacionadas con la creatividad, y las socio-afectivas.	Perfil de excepcionalidad: capacidades cognitivas, relacionadas con la creatividad, y socio-afectivas.
	Nivel de competencia curricular (resultados en las distintas materias).	Nivel de competencia curricular.
	Estilo de aprendizaje (aspectos más significativos).	Estilo de aprendizaje.
Información relativa al contexto escolar	Escolarización previa.	
	Datos significativos de la escolarización actual.	X
	Composición familiar.	
Información relativa al contexto socio-familiar	Características más relevantes del sujeto (personales, académicas, hábitos de estudios y destaca en...).	
	Intereses (curriculares, extracurriculares y asistencia actual a actividades extraescolares).	X
Conclusiones del proceso de evaluación psicopedagógica	X	X
NEAE	X	X

Elementos	Informe inicial	Informe de revisión
Orientaciones para la elaboración del Plan de Trabajo Individualizado	Adaptaciones en materiales y espacios. Adaptaciones en los estándares de aprendizaje. Adaptaciones en la metodología y actividades. Adaptaciones en la evaluación. Orientaciones para el desarrollo de habilidades específicas (pensamiento científico y creativo, autorregulación emocional, etc.). Orientaciones para la colaboración con la familia.	Adaptaciones en materiales y espacios. Adaptaciones en los estándares de aprendizaje. Adaptaciones en la metodología y actividades. Adaptaciones en la evaluación. Orientaciones para el desarrollo de habilidades específicas (pensamiento científico y creativo, autorregulación emocional, etc.). Orientaciones para la colaboración con la familia.
Otras consideraciones	X	X

Nota. Elaboración propia a partir de la información contenida en los Anexos III y IV de la Resolución de 13 de marzo de 2018.

Como se puede apreciar, el contenido de los informes es prácticamente el mismo en los dos casos. Únicamente se aporta más información o más detallada en el informe inicial en los aspectos relativos al contexto escolar y el socio-familiar. Sólo hay un elemento que no aparece en el informe de revisión: los datos evolutivos significativos del sujeto.

Otra cuestión a destacar de toda la información que debe contener el informe psicopedagógico es el del nivel de competencia curricular. Tanto para el informe inicial como para el de revisión, se ha de indicar por materias tres aspectos:

- El rendimiento.
- El interés y esfuerzo.
- La calificación en la última evaluación.

En los dos primeros, se tiene que marcar si es alto, medio o bajo.

Medidas de respuesta:

La flexibilización es la respuesta educativa que se contempla en toda la normativa de la Comunidad para el alumnado con altas capacidades. Sin embargo, existen otras muchas medidas. Según la presentación que se ofrece en el portal web de la Consejería sobre altas capacidades, la respuesta educativa para este colectivo se estructura en tres niveles:

1. Medidas ordinarias.
2. Medidas extraordinarias.
3. Medidas excepcionales.

Esta división aparece en la Orden 24 de mayo de 2005 y se observa su influencia en el Decreto 359/2009. Atendiendo a esta estructura y según las definiciones aportadas en la legislación, se han categorizado en la Tabla 59 cada una de las medidas propuestas en los textos normativos. Se trata de una clasificación arbitraria para facilitar la comprensión y estudio de la respuesta educativa, ya que en ningún caso se desarrolla en qué consiste cada uno de los niveles. Así, es posible que alguna medida pueda ser incluida dentro de varios bloques. En la columna de la izquierda aparecen las medidas ordinarias, en la central las extraordinarias, y en la columna de la derecha, las excepcionales.

Tabla 59

Clasificación de las medidas de respuesta según los tres niveles.

Medidas ordinarias	Medidas extraordinarias	Medidas excepcionales
Plan de trabajo individualizado	Proyectos de enriquecimiento curricular significativos	Sesiones de áreas de cursos superiores
Medidas de apoyo específico	Programas de enriquecimiento curricular	Flexibilización
Medidas curriculares y metodológicas ordinarias	Adaptación curricular específica	Proyecto de investigación
Programas grupales o proyectos de trabajo personalizados		
Aulas o grupos de profundización y enriquecimiento		

Nota. Elaboración propia a partir de la estructura que aparece en el portal web de la Consejería sobre altas capacidades y las medidas de respuesta que se recogen en toda la normativa analizada.

Dentro de las medidas ordinarias, la más relevante es el *plan de trabajo individualizado*. Según el Decreto 198/2014 y el Decreto 220/2015, consiste en la realización de tareas que supongan desafíos y retos intelectuales, ajustándose a las necesidades educativas e intereses del alumnado (Artículos 20.1 y 22.1, respectivamente). En el Decreto de currículum de la ESO se añade que un mentor se encargará de tutelar al sujeto en su orientación académica o profesional (Artículo 22.1 del Decreto 220/2015). Además, el Artículo 4.1 de la Orden de 5 de mayo de 2018 indica

que en el plan se especifican las adaptaciones oportunas en los instrumentos de evaluación y, en su caso, en los tiempos y apoyos necesarios.

Si bien los Decretos de currículum establecen como requisito para beneficiarse de esta medida el ser de altas capacidades intelectuales, la Orden de evaluación de la ESO amplía la medida al alumnado con NEAE.

El Decreto 359/2009 en su Artículo 7.6.b contempla para el alumnado con altas capacidades las *medidas de apoyo específico*, que pueden constar de varias acciones:

- La adopción de estrategias metodológicas específicas de enseñanza y aprendizaje.
- La creación de grupos de profundización y enriquecimiento en contenidos específicos de las distintas áreas o materias.

El mismo Decreto añade para este colectivo las *medidas curriculares y metodológicas ordinarias*, es decir, estrategias de enseñanza y aprendizaje como los contenidos con distinto grado de dificultad, las actividades de ampliación y libre elección, la adecuación de los recursos y materiales, los modelos organizativos flexibles o las adaptaciones en los procedimientos de evaluación (Artículo 13.3 del Decreto 359/2009). En consonancia con ello, también menciona los *programas grupales o proyectos de trabajo personalizados*, que son medidas de apoyo para intensificar los aprendizajes y que se adecuan a las capacidades y al desarrollo intelectual del sujeto (Artículo 18.3 del Decreto 359/2009).

Estas tres medidas de respuesta se engloban en las *aulas o grupos de profundización y enriquecimiento* que aparecen en el Artículo 4.5.c.5 de la Orden de 4 de junio de 2010. Dirigidas al alumnado con altas capacidades se tratan de una medida de profundización y enriquecimiento en contenidos específicos de las distintas áreas o materias, adoptando estrategias metodológicas específicas de enseñanza y aprendizaje.

En relación a las medidas extraordinarias, se destacan los *programas de enriquecimiento curricular significativos*. En el Artículo 20.1 del Decreto 198/2014 se definen como la ampliación de contenidos y competencias previstos para el curso en el que esté matriculado, y debidamente tutelado por los maestros del centro. En cambio, en el Artículo 22.2 del Decreto 220/2015 se habla de “enriquecimiento de contenidos y competencias”, y que puede llevarse a cabo durante la jornada escolar tanto dentro como fuera del aula. Al igual que para EP, estos proyectos deben estar tutelados por

profesorado del centro. En ESO se añade que su duración no puede ser superior al 40% de la jornada escolar (Artículo 22.3 del Decreto 220/2015). También en este Decreto se especifica que, además de estar destinado al alumnado con altas capacidades, debe poseer el informe del orientador y la autorización del director (Artículo 22.3 del Decreto 220/2015).

En la misma línea, el Artículo 17.2 de la Orden de 20 de noviembre de 2014 sobre evaluación en EP, establece que la medida de los proyectos de enriquecimiento curricular se puede realizar dentro o fuera del grupo de referencia. Para lo cual, el centro podrá arbitrar lugares y momentos específicos para el desarrollo de los mismos, siempre y cuando el alumnado esté acompañado por un maestro del centro.

Muy relacionado con esta medida, está la del *programa de enriquecimiento curricular* que establece en el Decreto 220/2015. Se trata de programas de enriquecimiento curricular que puede ofertar el centro educativo para desarrollar al máximo las capacidades del alumnado; y que van dirigidas tanto al alumnado con altas capacidades como aquel especialmente motivado para el aprendizaje (Artículo 22.6).

Otra medida es la *adaptación curricular específica*. Aunque ya aparece en la Orden 24 de mayo de 2005, el Decreto 359/2009 y la Orden de 4 de junio de 2010 indican que puede ser de ampliación o enriquecimiento (Artículo 13.4 y Artículo 4.5.c.3, respectivamente). De aplicación al alumnado con altas capacidades intelectuales que tienen un rendimiento excepcional en un número limitado de áreas o materias (Artículo 13.4 del Decreto 359/2009 y Artículo 4.5.c.3 de la Orden de 4 de junio de 2010), se restringe su uso a cuando las medidas curriculares y metodológicas no han resultado suficientes (Artículo 13.4 del Decreto 359/2009) y a la posesión de una evaluación psicopedagógica (Artículo 4.5.c.3 de la Orden de 4 de junio de 2010).

Con respecto a las medidas excepcionales, la principal es la *flexibilización*. Tanto el Decreto 198/2014, el Decreto 220/2015 como la Orden de 22 de septiembre de 2008 señalan que se aplicará según los términos y procedimientos que determine la normativa vigente (Artículo 20.4, Artículo 22.5 y Artículo 22, respectivamente). En ninguno de los textos consultados se ofrece una descripción detallada de en qué consiste esta medida. Únicamente, el Artículo 18.4 del Decreto 359/2009 indica que “según la normativa estatal, es flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo, con independencia de la edad del alumno”.

La definición más exhaustiva, y que se puede decir que impregna otros textos normativos, es la que aparece en los Artículos 2.4 y 2.6 de la Orden 24 de mayo de

2005: “medida excepcional que consta de la incorporación a un curso inmediatamente superior a aquel que le corresponda por su edad” y que “se puede adoptar hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica, si bien, en ningún caso, podrán aplicarse los tres años de reducción en un mismo nivel o etapa educativa”.

El principal requisito para su aplicación es ser persona con altas capacidades (identificado como tal por el orientador) y a la que se le han aplicado las medidas educativas menos significativas y no han resultado suficientes (Artículo 20.4 del Decreto 198/2014 y Artículo 22.5 del Decreto 220/2015). El Decreto 359/2009 y la Resolución de 6 de febrero de 2012 añaden que tiene que tener además el dictamen de escolarización (Artículo 31.4 y Resuelvo Primero, respectivamente). La Resolución de 27 de febrero de 2013 especifica un poco más indicando que la propuesta ha tenido que ser valorada de forma conjunta por el orientador del centro y el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades, debiendo firmar ambos el informe psicopedagógico (Resuelvo Sexto.10).

Otra medida excepcional es la asistencia a *sesiones de áreas de cursos superiores*. Esta medida está contemplada en el Decreto 198/2014, en el Decreto 220/2015 y en la Orden de 20 de noviembre de 2014, aunque también aparecía en la Orden 24 de mayo de 2005.

Para la etapa de EP implica la asistencia a sesiones de áreas de cursos de la etapa inmediatamente superiores, sin perjuicio de que los referentes de evaluación sean los estándares de aprendizaje previstos para el curso en que está matriculado (Artículo 17.3 de la Orden de 20 de noviembre de 2014). Además, el porcentaje del horario lectivo cursado fuera de su grupo de referencia ha de ser inferior al 20% de la jornada escolar (Artículo 20.3 del Decreto 198/2014 y Artículo 17.3 de la Orden de 20 de noviembre de 2014).

En cambio, para la etapa de la ESO supone la asistencia sesiones de asignaturas de otros cursos durante un periodo de tiempo no superior al 40% de la jornada escolar (Artículo 22.3 del Decreto 220/2015).

En los Decretos de currículum de EP y ESO se establece como requisito ser persona con altas capacidades, tener el informe del orientador y la autorización del director (Artículo 20.3 y Artículo 22.3, respectivamente). Pero en el Artículo 17.3 de la Orden de 20 de noviembre de 2014 se añade:

- Que el equipo docente considere que la medida de proyectos de enriquecimiento curricular es insuficiente y estime conveniente la aplicación de esta medida.

- Contar con la aprobación de los representantes legales.
- Que el equipo docente considere que la inasistencia a determinadas sesiones lectivas de su grupo de referencia no perjudicará su rendimiento académico en dichas áreas.
- Que el orientador estime que la asistencia a grupos de niveles superiores no afecte a su integración social con el grupo de referencia ni con el grupo del curso superior.

A raíz de la aplicación de la medida excepcional de la flexibilización, el Decreto 220/2015 contempla en su Artículo 22.4 para el alumnado con altas capacidades de segundo ciclo de la etapa con flexibilización en alguna materia, la medida del proyecto de investigación. Consiste en la realización de un *proyecto de investigación* sobre la materia en la que haya sido flexibilizado. Estará tutelado por un profesor del departamento didáctico responsable de la materia que haya sido flexibilizada, y los periodos lectivos de la materia objeto de flexibilización se dedicarán a la realización de este proyecto.

Finalmente, en el Anexo IV de la Resolución de 7 de marzo de 2019 se establece para los centros educativos reconocidos como centros especializados en altas capacidades, que ofrezcan la siguiente respuesta educativa para dicho alumnado:

- Proyectos de enriquecimiento curricular y de desarrollo cognitivo-creativo.
- Proyectos de trabajo, con metodologías activas.
- Talleres de actividades complementarias para la promoción del talento.
- Actividades de co-tutoría, tutoría o mentoría entre iguales.
- Asistencia a sesiones de asignaturas de otros cursos.
- Flexibilización en alguna asignatura.
- Flexibilización del período de escolarización.

Por tanto, la Comunidad de Murcia plantea tres niveles de respuesta a las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades. En primer lugar, las medidas ordinarias, que van desde el plan de trabajo individualizado hasta medidas de ajuste metodológico o actividades de profundización. En segundo lugar, las medidas extraordinarias que en la mayoría de los casos suponen un enriquecimiento curricular. Y en tercer lugar, las medidas excepcionales, que se basan principalmente en la flexibilización.

Becas, premios y unidades específicas de escolarización:

En ninguno de los textos normativos analizados se hablan de las unidades específicas de escolarización, ni de becas o premios. Simplemente, se establece como medida básica y fundamental para el alumnado con altas capacidades, la *modalidad de escolarización de centro ordinario con medidas específicas* que marca el Resuelvo Decimoséptimo.2 de la Resolución de 13 de marzo de 2018. En este caso, es requisito ser de altas capacidades y tener el dictamen de escolarización.

Programas específicos:

En la legislación de la Comunidad de Murcia se recogen tres tipos de programas específicos directamente vinculados con el alumnado con altas capacidades: los talleres de enriquecimiento extracurricular, los centros de promoción del talento y los campamentos de verano. De los tres, el que tiene más continuidad y se convoca de forma periódica es el primero.

Así, en el Artículo 6.1 de la Orden de 3 de febrero de 2011 se mencionan los *talleres de enriquecimiento extracurricular* como aquellos que se realizan fuera del horario escolar en dependencias de los centros que escolarizan alumnado con altas capacidades. Anualmente se publican textos que regulan la organización y el acceso a estos talleres para cada curso escolar. El más reciente es del curso 2021-2022: Resolución de 18 de mayo de 2021. En su Resuelvo Tercero.1 los define como “proyectos de enriquecimiento sobre temáticas de relevante interés que supongan la realización de tareas que impliquen desafíos y retos intelectuales”.

Se trata de una medida dirigida al alumnado escolarizado en los niveles educativos de 4º a 6º de EP y de 1º a 4º de la ESO, que presenta NEAE asociadas a altas capacidades según informe psicopedagógico (Resuelvo Tercero.8 y Resuelvo Cuarto.1).

Organizados en torno a tres ámbitos (científico-tecnológico, sociolingüístico y artístico-emocional), la principal finalidad “es ofrecer oportunidades de aprendizaje fuera del horario escolar habitual, que complementen el currículo oficial impartido en los centros educativos y con la singularidad de adaptarlas a la complejidad cognitiva de estos alumnos” (Resuelvo Segundo.1). Además, tienen tres objetivos:

- Desarrollar aptitudes intelectuales, que ayuden a mejorar el pensamiento crítico, lógico y creativo, necesario para el conocimiento eficiente y el aprendizaje autónomo.

- Fomentar el potencial creativo y su pertinente aplicación a la vida cotidiana.
- Fortalecer las habilidades sociales y emocionales.

Todo ello en sesiones que pueden enriquecerse con visitas a instituciones de interés relacionadas con cada ámbito, y con la participación de expertos, que complementan las actuaciones llevadas a cabo en el taller (Resuelvo Segundo.1 y Resuelvo Tercero.7).

Otro de los programas específicos lo compone el *programa experimental de promoción del talento*. La Resolución de 7 de marzo de 2019 lo define en su Apartado Primero.2 como un “programa experimental para el reconocimiento de los centros educativos como centros especializados en la mejora de la promoción del talento, por su capacidad para potenciar su excelencia y su desarrollo académico y personal”. Por tanto, se trata de una acción dirigida no al alumnado con altas capacidades directamente, si no a los centros educativos que lo atiende.

Se circunscribe a centros que imparten enseñanzas de Educación Secundaria, que cuentan con la aprobación del Claustro de profesores y del Consejo Escolar, así como con un plan de actuación para tres cursos escolares para atender al alumnado con altas capacidades (Apartado Tercero). En estos casos, los requisitos para beneficiarse del programa son para el centro educativo y no para el alumnado.

Por ejemplo, según se establece en el Apartado Séptimo.2, es imprescindible que el plan de actuación contenga:

- La evaluación y mejora del rendimiento escolar.
- La promoción del talento y respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales o alto rendimiento académico.

Dentro de la respuesta educativa se contempla desde la formación del profesorado, la identificación del alumnado con el protocolo que marque la Consejería, los agrupamientos flexibles, el banco de recursos, hasta la mentoría de profesores, las reuniones informativas o las distintas actividades organizadas por otras instituciones (Anexo V).

Una vez que el centro ha obtenido el reconocimiento como centro especializado, tiene que cumplir con una serie de obligaciones. En el Apartado Decimotercero se concretan dos:

- Llevar a cabo un proceso de identificación de capacidades del alumnado de 1º ESO, al principio de cada curso escolar, conforme a los procedimientos y pruebas que determinará el EOEP Específico de Altas Capacidades.
- Participar en el plan de formación específico.

Finalmente, otro de los programas específicos son *los campamentos de verano de investigación y de profundización de conocimientos*. Pese a que el último se realizó en 2011, se ha creído conveniente incluirlo en este apartado.

En la Resolución de 10 de mayo de 2011 los define como un:

Espacio para compartir, convivir y disfrutar aprendiendo, mediante la participación en proyectos de trabajo que, tomando como centro de interés temáticas del ámbito científico y tecnológico, permitirán al alumnado abordar el conocimiento desde otras perspectivas y desarrollar de manera activa las competencias básicas (Resuelvo Tercero.1).

Existen cinco temáticas de campamentos:

- Matemáticas no convencionales.
- Matemáticas en la montaña.
- Leer para aprender en la era digital.
- Medios de comunicación.
- Jóvenes emprendedores.

Está dirigido al alumnado de 4ºESO, 1º de Bachillerato y ciclos formativos de grado medio y grado superior de FP. Según se indica en el Resuelvo Sexto.1, el centro educativo ha de realizar un informe de cada persona propuesta en el que se detalle la posesión de:

- Buenas calificaciones con una media, al menos de notable (7,5).
- Mente despierta, curiosidad, creatividad y ganas de aprender.
- Capacidad de ingenio y de resolución de problemas.
- Capacidad de trabajo en grupo.
- Motivación y deseos de mejorar.
- Aspiración a cierta excelencia, demostrando querer ir más allá de los conocimientos propuestos en clase.
- Destrezas complementarias de música, de arte, creativas, etc.

Recursos personales:

En relación a los recursos personales, la normativa de la Comunidad no contempla ninguno específico para la intervención con el alumnado con altas capacidades. Tan solo la Resolución de 18 de mayo de 2021 menciona a los profesores colaboradores y al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades Intelectuales. Vinculadas ambas figuras al diseño y desarrollo de los talleres de enriquecimiento extracurricular, los profesores colaboradores son los encargados de coordinarlos o impartirlos, mientras que el Equipo proporciona el asesoramiento técnico.

Al profesorado colaborador se le exige que sea conocedor de la temática del proyecto a desarrollar y de las características del alumnado al que va dirigido el mismo (Resuelvo Décimo.2). En el portal web sobre altas capacidades de la Consejería se añade además la participación del Grupo de Investigación de Altas Capacidades de la Universidad de Murcia. Pero en ningún caso se trata de recursos personales para este alumnado en el horario y contexto académico.

Formación del profesorado:

La formación específica del profesorado se contempla en la Orden de 3 de febrero de 2011, cuando en su Artículo 4.2 al hablar del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades, señala que entre sus funciones está la de crear y difundir materiales adecuados para la intervención con el alumnado con altas capacidades, la promoción de acciones formativas e intercambio de experiencias, así como el asesoramiento.

Sin embargo, es en el Programa experimental de centros de promoción del talento donde aparece con más detalle cuál debe ser la formación (imprescindible) del profesorado de los centros participantes. Así, en el Anexo VI de la Resolución de 7 de marzo de 2019 se propone un plan específico que consta de tres acciones:

- Seminarios de Equipos Docentes sobre la mejora de la promoción del talento.
- Seminario Temático Regional sobre respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Jornadas Regionales de Intercambio de Buenas Prácticas.

En línea con ello y con lo mencionado en la Orden del Equipo de Orientación, en su Anexo V también contempla “actividades de formación del profesorado sobre respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales”.

Papel de las familias:

Como en otras Comunidades Autónomas, en Murcia el papel que se reconoce a la familia se puede dividir en dos tipos: uno activo y otro pasivo. Dentro del primero se encuentran acciones como:

- Dar consentimiento a las medidas adoptadas con sus hijos: “para la aplicación de la medida de asistencia a sesiones de áreas de cursos superiores” (Artículo 17.3 de la Orden de 20 de noviembre de 2014). Para “autorizar la aplicación de la medida de flexibilización para sus hijos” (Artículo 2.5 de la Orden 24 de mayo de 2005). O para “mostrar su conformidad o disconformidad con la modalidad de escolarización de sus hijos” en el dictamen de escolarización (Anexo XII de la Resolución de 13 de marzo de 2018).
- Participar en la toma de decisiones que afecten a los procesos educativos de sus hijos (Artículo 10.3 del Decreto 359/2009).
- Solicitar la revisión de la evaluación psicopedagógica de forma debidamente justificada (Resuelvo Séptimo.1 de la Resolución de 13 de marzo de 2018), así como la admisión, la continuidad o la renuncia en los talleres de enriquecimiento extracurricular (Resuelvo Quinto.4 y Resuelvo Sexto de la Resolución de 18 de mayo de 2021).
- Participar en acciones o encuentros formativos (Artículo 4.2 de la Orden de 3 de febrero de 2011 y Resuelvo Decimoprimer de la Resolución de 18 de mayo de 2021).

Dentro del papel pasivo de la familia se contemplan dos opciones:

- Recibir información que “les ayude en la educación de sus hijos” (Artículo 10.3 del Decreto 359/2009) y de las medidas adoptadas (Artículo 2.5 de la Orden 24 de mayo de 2005).
- Recibir el adecuado asesoramiento individualizado (Artículo 10.3 del Decreto 359/2009), en especial “por parte del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades para la mejora de la colaboración entre el centro y el contexto socio-familia” (Artículo 4.2 de la Orden de 3 de febrero de 2011).

Publicaciones para orientar a profesores y familias:

La Orden de 24 de julio de 2019 que modifica la Orden de evaluación de EP establece en su Artículo 23.9 una pauta para la evaluación de los aprendizajes del alumnado con altas capacidades: “se realizará por el equipo docente que imparte el área en cada grupo, adaptando los instrumentos de evaluación a las características y necesidades del alumnado”.

De manera genérica, el Artículo 13.2 del Decreto 359/2009 indica que la atención educativa a este colectivo se orientará especialmente a lograr el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades. Todo ello dentro del marco de los objetivos establecidos para cada etapa o nivel educativo.

En cuanto a las publicaciones oficiales, la Consejería no tiene ninguna en su página web. Sí que existe un breve resumen de las diferentes Jornadas de Altas Capacidades Intelectuales en el portal web de la Consejería sobre altas capacidades intelectuales. El último que aparece es el de las Jornadas de junio de 2012: VIII Jornadas de Altas Capacidades Intelectuales. En esa ocasión hubo una conferencia sobre la respuesta educativa a este colectivo por parte del profesor eficaz, así como la presentación de diferentes experiencias de proyectos de trabajo en centros preferentes con alumnado con altas capacidades.

Equipos especializados:

La Orden de 3 de febrero de 2011 establece la creación del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades. Entre sus funciones destacan, como se ha visto, realizar la valoración de la propuesta de flexibilización para el alumnado con altas capacidades; diseñar y desarrollar los talleres de enriquecimiento extracurricular; crear y difundir materiales, acciones formativas, intercambio de experiencias, etc.; o asesorar de manera individual a las familias que lo necesiten.

Asociaciones:

En la Tabla 60 se incluyen las asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Murcia. En la columna de la izquierda figuran las asociaciones y en la columna de la derecha, su página web.

Tabla 60

Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de Murcia.

Asociación	Página web
AMUACI Asociación Murciana de Apoyo a los Niños con Altas Capacidades	http://www.amuaci.es/
FUTUR-ALTAS CAPACIDADES	http://futuraaltascapacidades.blogspot.com.es/

Nota. Elaboración propia a partir de la información obtenida en la página web:
<https://cebrasdecolores.es/asociaciones/>

Resumen:

En la Tabla 61 se ha recopilado toda la información relevante con respecto a las diferentes variables para el caso de la Comunidad de Murcia. En la columna de la izquierda aparecen las variables; en la columna central, su concreción; y en la columna de la derecha, se indica la referencia legislativa cuando existe.

Tabla 61

Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Murcia.

Variable	Concreción	Normativa
Normativa específica	Sí	Orden 24 de mayo de 2005
Concepto	Alumnado con altas capacidades intelectuales Superdotación	Toda Decreto 254/2008 Decreto 359/2009 Orden 24 de mayo de 2005
Protocolo de detección	No	
Protocolo de identificación	No	
Pruebas concretas para la identificación	No	
Responsables de la identificación	Sí	Decreto 359/2009
Proceso de evaluación	Sí	Resolución de 27 de febrero de 2013
Momento de la evaluación	Cuando se determina la NEAE, la atención educativa, su escolarización, las medidas, recursos y apoyos específicos. Cuando hay que revisar la evaluación.	Resolución de 27 de febrero de 2013 Resolución de 13 de marzo de 2018
Elementos del informe	Información sobre el sujeto, su contexto escolar, familiar y social Historia escolar Datos evolutivos significativos NEAE Orientación Áreas de interés Creatividad	Resolución de 13 de marzo de 2018
Medidas de respuesta	Respuesta personalizada Diversificación curricular Enriquecimiento Flexibilización	Decreto 198/2014 Decreto 220/2015 Orden de 5 de mayo de 2016 Decreto 359/2009 Orden de 4 de junio de 2010 Decreto 198/2014 Decreto 220/2015 Orden de 4 de junio de 2010 Toda

Variable	Concreción	Normativa
Becas y Premios	No	
Programas especiales	Sí	Resolución de 18 de mayo de 2021 sobre los talleres de enriquecimiento extracurricular Resolución de 7 de marzo de 2019 sobre los centros especializados en la promoción del talento Resolución de 10 de mayo de 2011 sobre los campamentos de verano
Recursos personales	No	
Formación del profesorado	Sí	Resolución de 7 de marzo de 2019 Orden de 3 de febrero de 2011
Papel de las familias	Realizar la solicitud	Resolución de 13 de marzo de 2018 Resolución de 18 de mayo de 2021
	Ser informados	Decreto 359/2009 Orden 24 de mayo de 2005 Resolución de 18 de mayo de 2021
	Recibir asesoramiento	Decreto 359/2009 Orden de 3 de febrero de 2011
	Dar su consentimiento	Orden de 20 de noviembre de 2014 Orden 24 de mayo de 2005 Resolución de 13 de marzo de 2018
	Participar en la formación	Orden de 3 de febrero de 2011
Publicaciones para orientar a profesorado y familias	Sí	VIII Jornadas de Altas Capacidades Intelectuales (2012)
Equipos especializados	Sí, Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades	Orden de 3 de febrero de 2011
Número de asociaciones	2	

4.3.14. Navarra

Navarra es la 11ª comunidad más extensa de España, con más de 10000 km². Está compuesta por una única provincia y su capital es Pamplona. Tiene una población de 661537 habitantes (según el INE para el año 2021: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853#!tabs-tabla>), de los cuales, un poco más de la mitad son mujeres. Se encuentra ubicada en el norte de España. Al norte limita con Francia; al sur con La Rioja; al este con Aragón; y al oeste con el País Vasco.

Normativa que regula la respuesta:

El currículum en Navarra está regulado por el Decreto Foral 23/2007 para EI, el Decreto Foral 60/2014 para EP, y el Decreto Foral 24/2015 para la ESO. Pese a que en el decreto para EI no se hace mención al alumnado con altas capacidades, los de EP y ESO sí que lo contemplan.

En cuanto a la evaluación, Navarra cuenta con la Orden Foral 47/2009 para el segundo ciclo de EI y la Orden Foral 72/2014 para EP. En ninguna de ellas se hace referencia al colectivo de las altas capacidades. En cambio, la Orden Foral 4/2017 para la evaluación en la etapa de la ESO aborda el tema de la identificación, la respuesta educativa y los recursos que se destinan al alumnado con altas capacidades. Si bien, cabe indicar que esta Orden fue modificada por la Orden Foral 9/2018, pero que no aportó ningún cambio en dicha área.

Toda la información relativa a las altas capacidades se amplía y complementa con la Orden Foral 93/2008 sobre atención a la diversidad. Es en este texto legislativo donde se detalla el concepto de altas capacidades, se perfila la detección e identificación y se explicita la respuesta educativa.

La Comunidad Autónoma no cuenta con normativa específica de altas capacidades. Pero desde el CREENA se pone al servicio del profesorado, del alumnado y las familias una documentación que contribuye a la detección, identificación e intervención con el alumnado con altas capacidades. La página web donde aparece el apartado de CREENA destinado a las altas capacidades se puede encontrar en la siguiente dirección: <https://sites.google.com/educacion.navcarra.es/aacc/hasiera-inicio>

En la Tabla 62 aparece toda la normativa, según su rango, vigente en la Comunidad Foral de Navarra para las etapas educativas de EI, EP y ESO, que versan sobre el currículum, la evaluación y la atención a la diversidad. En la columna de la

izquierda figura el rango normativo. Mientras que en la parte de la derecha se incluyen las referencias legislativas según el ámbito.

Tabla 62

Normativa vigente de la Comunidad Foral de Navarra según su ámbito y rango.

Rango normativo	Ámbito			
	Currículum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Decreto	Decreto 23/2007 (para EP)			
	Decreto Foral 60/2014 (para EP)			
	Decreto Foral 24/2015 (para ESO)			
Orden		Orden Foral 47/2009 (para EI)	Orden Foral 93/2008	
		Orden Foral 72/2014 (para EP)		
		Orden Foral 4/2017 (para ESO, modificada por la Orden Foral 9/2018)		

Concepto:

En los textos legislativos consultados, el término que se emplea es el de altas capacidades intelectuales, entendido como un subgrupo dentro del alumnado con NEAE: “Alumnado con NEAE que requiere de una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar altas capacidades intelectuales” (Artículo 16.A.2 del Decreto 60/2014, Artículo 19.A.2 del Decreto 24/2015 y Artículos 5.5 y 10.1 de la Orden 4/2017). En esta normativa, se incluye una consideración dentro del bloque del alumnado con altas capacidades intelectuales y se habla de “alumnado especialmente motivado por el aprendizaje” (Artículo 16.D.2 del Decreto 60/2014, Artículo 19.D.2 del Decreto 24/2015 y Artículo 10.C.1 de la Orden 4/2017). Se trata de un colectivo que, si bien no está identificado como de altas capacidades, forma parte de dicho grupo, y que por tanto, puede beneficiarse de algunas medidas destinadas al mismo.

En la Orden 93/2008 de Atención a la diversidad se aporta una definición del alumnado con altas capacidades:

Alumnado que presenta necesidades educativas por desajuste en los objetivos y contenidos del curso que le corresponde por edad cronológica debido a alta capacidad intelectual, o la adquisición temprana de algunos aprendizajes, contar con habilidades específicas o creatividad elevada en algunas áreas (artística, musical, matemática, verbal, etc.) unido, en su caso, a una gran motivación por el aprendizaje (Artículo 16).

Es decir, comprende a aquel alumnado que tiene necesidades educativas como consecuencia de su *desajuste en los objetivos y contenidos* del curso que le correspondería por edad. Este desajuste puede deberse a varios factores:

- Tener alta capacidad intelectual.
- Haber adquirido tempranamente los aprendizajes.
- Contar con habilidades específicas.
- Tener una creatividad elevada en algunas áreas y poseer una gran motivación por el aprendizaje.

Estadísticas:

En la Tabla 63 se presentan las cifras con respecto al alumnado con altas capacidades según la etapa educativa en Navarra. En la columna izquierda se especifica la etapa, el alumnado escolarizado, los identificados con altas capacidades y el porcentaje para esa etapa. En las columnas de la derecha se muestra el número para los chicos, para las chicas y en su totalidad.

Tabla 63*Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en Navarra.*

Número de alumnado	Hombres	Mujeres	Total
En el 2º ciclo de Educación Infantil			
Escolarizados	9484	9111	18595
Identificados de altas capacidades	10	5	15
% de identificados de altas capacidades	0,105	0,055	0,081
En Educación Primaria			
Escolarizados	21983	20876	42859
Identificados de altas capacidades	213	84	297
% de identificados de altas capacidades	0,969	0,402	0,693
En Educación Secundaria Obligatoria			
Escolarizados	14488	13868	28356
Identificados de altas capacidades	185	91	276
% de identificados de altas capacidades	1,277	0,656	0,973
En Educación Básica			
Escolarizados	36471	34744	71215
Identificados de altas capacidades	398	175	573
% de identificados de altas capacidades	1,091	0,504	0,805

Como se puede observar en los datos recogidos en la tabla, el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la Comunidad Foral de Navarra es inferior al 1%. Ni en el cómputo total de la Educación Básica, ni en ninguna de las etapas educativas, este porcentaje supera el punto. Siendo el porcentaje total más elevado el de la etapa de la ESO, con un 0,973%; y el más bajo el de la etapa de EI, con un 0,081%.

Sin embargo, sí que se supera esta barrea cuando se observan los resultados para los chicos y para las chicas. Así, tanto en la etapa de la ESO como en la Educación Básica, el porcentaje de alumnos identificados con altas capacidades es ligeramente superior al 1%: 1,277 y 1,091 respectivamente. Por otra parte, el porcentaje más elevado para los chicos y para las chicas se encuentra en la etapa de la ESO, mientras que el más bajo aparece en la etapa de EI.

Las diferencias entre chicos y chicas es patente en todas las etapas educativas, siendo siempre superior en el caso de los varones. La mayor diferencia se da en la etapa de EP con 129 alumnos más que alumnas identificadas. En toda la Educación Básica este número asciende a 223.

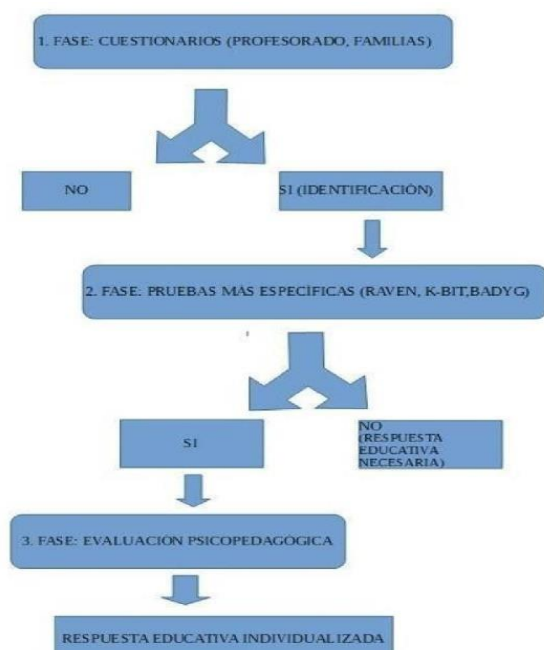
Detección:

La normativa de Navarra no hace referencia explícita a la detección, si no que se centra en la identificación. Sin embargo, cuando se aborda el apartado destinado a ella, el primer paso es la detección por parte del profesorado. Así pues, tan solo la Orden 93/2008 de Atención a la diversidad habla de la detección como la acción que debe darse “durante el proceso de evaluación y seguimiento del alumnado que hace el profesorado” (Artículo 18).

Dentro de la página web destinada a las altas capacidades del CREENA, se incluye un protocolo para la detección de las mismas. A pesar de que forma parte de la Consejería, no se estipula en ningún texto legislativo que deba ser de obligado cumplimiento. Es más, aparece como una ayuda o asesoramiento al profesorado, más que un procedimiento normativo. Y, al igual que sucede con la legislación, la fase de la detección únicamente es la primera, mientras que el resto forman parte de la identificación. Aspecto que se puede apreciar en la Figura 5, donde aparece un extracto del protocolo.

Figura 5

Diagrama de flujo del protocolo de detección de las altas capacidades propuesto por el CREENA.



Nota. Extracto del Protocolo de detección precoz de las altas capacidades (CREENA, s.f., p. 13).

La detección, por tanto, se compone de la cumplimentación de una serie de cuestionarios por parte de la familia y del profesorado, y el posterior análisis de los resultados a través del Departamento de Orientación y/o la Unidad de Apoyo Educativo. El CREENA propone un total de once cuestionarios para aplicar en diferentes rangos de edad. Además, también contempla la creación de registros y escalas de observación por parte del propio centro educativo.

A pesar de que la normativa no indica nada al respecto, este Protocolo publicado por el CREENA recomienda dos momentos para realizar la detección: en el primer trimestre del segundo curso del segundo ciclo de EI y en el primer trimestre del primer curso de EP, porque entiende que el profesorado ya habrá tenido tiempo de conocer y valorar las necesidades educativas de su alumnado.

Identificación:

El proceso de identificación del alumnado con altas capacidades se recoge principalmente en la Orden Foral 93/2008 de Atención a la diversidad.

Sin embargo, la normativa referente de los aspectos del currículum también la contempla de forma genérica. Así, en los Decretos 60/2014 y 24/2015 se indica que es el Departamento de Educación quien establece los procedimientos y recursos para identificar tempranamente las NEAE. (Artículo 16.A.3 y 19.A.3, respectivamente).

En ninguna de las Órdenes relativas a la evaluación se hace mención a la identificación de las altas capacidades del alumnado.

En cambio, la Orden 93/2008 lo hace en términos generales al señalar que la identificación de las NEAE se hará lo antes posible y que este proceso es un elemento fundamental en el Plan de Atención a la Diversidad (Introducción y Artículo 9.4). Pero también se centra de manera específica en el colectivo de las altas capacidades. En el Artículo 18 establece que su identificación y evaluación debe hacerse en cuatro pasos:

1. Detección por parte del profesorado en el proceso de evaluación y seguimiento del alumnado.
2. El tutor informa a la familia, el equipo directivo y el orientador.
3. Con la conformidad del representante legal, el orientador le realiza la evaluación psicopedagógica.
4. Elaboración del informe psicopedagógico con todos los datos y la propuesta de la respuesta educativa.

Como se ha señalado en el apartado anterior, la primera fase de este proceso es la detección por parte del profesorado. Al igual que en la Orden 93/2008, el procedimiento queda recogido en el Protocolo de detección precoz de las altas capacidades que publica el CREENA (ver Figura 6 del apartado previo).

En otra de las publicaciones del CREENA, *El proceso evaluador de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales*, se indica que, tras la detección, la identificación del alumnado con altas capacidades pasa por el análisis de las pruebas estandarizadas, el análisis de los datos de los cuestionarios de nominación y la realización de la evaluación psicopedagógica.

A pesar de que no se trata de un texto legislativo, sí que se establecen y se ponen a disposición del profesional las pruebas estandarizadas más recomendables para evaluar cada una de las áreas que resultan primordiales en la identificación de las altas capacidades. En la Tabla 64 se recopilan los instrumentos que se recomiendan para lograr evaluar cada uno de los ámbitos de las diferentes fases. En la columna de la izquierda aparecen las fases; en la central, los ámbitos; y en la de la derecha, los instrumentos.

Tabla 64

Relación de instrumentos de evaluación recomendados para cada ámbito de las diferentes fases de la identificación de las altas capacidades.

Fase	Ámbito	Instrumentos
Primera: Evaluación de la persona	Cognitivo-intelectual	Pruebas de inteligencia general y aptitudes específicas
		Pruebas de funciones mentales básicas
		Pruebas sobre el estilo cognitivo y potencial de aprendizaje
	Académico-curricular	Pruebas estandarizadas de rendimiento
		Escalas de evaluación curricular
		Inventarios y cuestionarios sobre estilos de aprendizaje
		Pruebas de aptitudes e intereses profesionales
	Creatividad y pensamiento divergente	Pruebas sobre creatividad
		Observación de conductas y producciones
	Socio-afectivo y emocional	Observación de conductas
		Pruebas de personalidad y rasgos
		Entrevistas
		Pruebas sociométricas

Fase	Ámbito	Instrumentos
Segunda: Evaluación del contexto	Contexto escolar Contexto social Contexto familiar	Registros propios
Tercera: Concreción de necesidades		Modelo de informe psicopedagógico

Nota. Elaboración propia a partir de la publicación (Martínez y Olo, 2009, p. 21).

Finalmente, tal y como se indica en la normativa, el responsable del proceso de identificación es “el personal con la debida cualificación y en los términos que determine el Departamento de Educación” (Artículo 16.D.1 del Decreto 60/2014, Artículo 19.D.1 del Decreto 24/2015 y Artículo 10.C.2 de la Orden 4/2017). La Orden 93/2008 añade que en los primeros pasos, la responsabilidad recae sobre el equipo docente (encargado de la detección). Posteriormente, el encargado es el orientador que puede solicitar el asesoramiento del Módulo de Altas Capacidades del CREENA (Artículo 18).

Evaluación psicopedagógica (proceso e informe):

En relación al proceso de evaluación psicopedagógica, no hay mención ni en la normativa referente al currículum ni en la de evaluación. En cambio, el Artículo 18 de la Orden 93/2008 sí que detalla cuándo se debe hacer y qué debe contener el informe psicopedagógico.

Así, la evaluación psicopedagógica se realizará cuando se haya detectado por parte del profesorado las necesidades del alumnado y el representante legal esté informado y haya dado su conformidad.

El informe psicopedagógico recoge los datos de la evaluación psicopedagógica, que según el Artículo 18 de la Orden 93/2008 se dividen en dos apartados: por un lado, la síntesis de la evaluación; y por otro, la respuesta educativa. Dentro de cada uno, la normativa señala qué aspectos deben incluir:

- Síntesis de la evaluación psicopedagógica: definición de las altas capacidades y concreción de las necesidades educativas derivadas de ellas.
 - Información del sujeto: condiciones de la persona en relación con las capacidades que desarrolla el currículum (posibles desequilibrios entre las capacidades intelectuales y el desarrollo afectivo y social).
 - Contexto escolar: interacciones con compañeros y profesorado.
 - Contexto familiar: recursos y apoyo familiar.
 - Contexto social: recursos sociales y culturales.

- Síntesis del estudio psicopedagógico que determine: el nivel de desarrollo, el estilo de aprendizaje y de competencias básicas.
- Respuesta educativa con el tipo de medida extraordinaria que se propone, cuyo objetivo será el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades y personalidad.

Medidas de respuesta:

La normativa analizada de la Comunidad de Navarra establece principalmente dos medidas para el alumnado con altas capacidades: el enriquecimiento curricular y la flexibilización. Si bien, existe una medida de respuesta de carácter ordinario y más general que también se podría aplicar a este alumnado: las medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad.

En el Artículo 10.3 de la Orden 4/2017 se definen estas últimas como las medidas generales entre las que se encuentran: las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, el apoyo o refuerzo educativo, etc.

Por lo que se refiere al enriquecimiento curricular, esta misma orden diferencia entre el apoyo o refuerzo educativo y el programa de enriquecimiento. Mientras que el apoyo o refuerzo educativo es una medida que “se aplica al alumnado que curse el currículo ordinario del curso en el que está matriculado pero necesita una atención educativa diferente a la ordinaria para continuar su proceso de aprendizaje” (Artículo 5.5), y que puede consistir en el enriquecimiento curricular de uno o varias materias; el programa de enriquecimiento curricular consiste en “la ampliación de contenidos y competencias del curso en el que está escolarizado el alumno” (Artículo 10.C.2).

Los decretos relativos al currículum de EP y ESO establecen como medida de respuesta a las necesidades del alumnado con altas capacidades, la flexibilización. Definida como “actuaciones a través de los programas de enriquecimiento curricular” (Artículo 16.D.1 del Decreto 60/2014 y Artículo 19.D.1 del Decreto 24/2015), pueden consistir en:

- Adquisición de objetivos y competencias de cursos superiores.
- Ampliación de contenidos y otras medidas.

Por tanto, aunque las denominan como flexibilización, las medidas que recogen los dos decretos de currículum hacen referencia más al enriquecimiento curricular que a la flexibilización.

Contemplada también en la orden de evaluación de la ESO (Artículo 10.C.2 de la Orden 4/2017), se amplía su definición en la orden de Atención a la Diversidad. En ella se señala que la flexibilización puede ser:

- Anticipación de un año al comienzo de la educación básica del sujeto siempre que suponga el adecuado desarrollo personal y social.
- Incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad, acompañado, en su caso, de medidas y programas de atención específica.

Además, en el Artículo 19.2 se establece que como máximo se puede adoptar tres veces en las etapas de la enseñanza básica. Y sólo en casos muy excepcionales se podría autorizar sin esas limitaciones. Para poder beneficiarse de esta medida, el Artículo 20 estipula que es necesario haber aplicado las medidas ordinarias y que no hayan sido suficientes para dar respuesta a las necesidades educativas del sujeto. A lo que añade que el centro educativo ha tenido que enviar la solicitud de flexibilización con los siguientes documentos:

- El informe del equipo docente coordinado por el tutor que acredite que tiene adquiridos los objetivos y contenidos del nivel, ciclo o curso que va a reducir.
- El informe psicopedagógico realizado por el orientador donde aparezca el Programa Específico de Intensificación del aprendizaje con las medidas adoptadas anteriormente.
- Conformidad del representante legal.

También habrá que contar con el informe de la Inspección Educativa donde se valore la idoneidad de la propuesta.

Por otra parte, el Artículo 19.1 de la Orden 93/2008 apunta como medidas organizativas para el alumnado con altas capacidades el Programa Específico de Intensificación con profundización o ampliación del aprendizaje. Consiste en una serie de medidas que contemplen modificaciones de las estrategias de enseñanza, selección de contenidos con mayor grado de dificultad, actividades de ampliación y de libre elección, adecuación y diversificación de recursos y materiales, organización flexible dentro del aula y modificaciones en la evaluación para aquellas áreas o materias que hayan sido objeto de adaptación.

Becas, premios y unidades específicas de escolarización:

En ninguno de los textos normativos analizados se hablan de las unidades específicas de escolarización, ni de becas o premios.

Programas específicos:

La normativa consultada no incluye la referencia a programas específicos para el alumnado con altas capacidades.

Recursos personales:

En relación a los recursos personales, tan solo la Orden 93/2008 menciona qué tipo de recursos se deben poner a disposición del alumnado con altas capacidades. En su Artículo 22 señala que los centros contarán con los recursos humanos de carácter ordinario, pero que podrán solicitarse recursos materiales para poder desarrollar los programas específicos de intensificación del aprendizaje.

Además, en el Artículo 35 se indica que se dotará a los centros del asesoramiento y los materiales didácticos necesarios para poder impartir dichos programas.

Por tanto, esta Orden contempla recursos concretos para el alumnado con altas capacidades, pero únicamente para la aplicación de un tipo de medida de respuesta educativa: los programas específicos de intensificación del aprendizaje, que como se ha visto son medidas de carácter ordinario.

De forma más genérica, la Orden 4/2017 señala en su Artículo 10.3 que los centros serán dotados de los recursos humanos que precisen para poder llevar a cabo las medidas de atención a la diversidad (organizativas y curriculares), lo que implica también al alumnado con altas capacidades.

Formación del profesorado:

La formación específica en altas capacidades para el profesorado se menciona en el Artículo 22 de la Orden 93/2008. En él se responsabiliza al Departamento de Educación de ofrecer una formación continua en este campo, programando actividades formativas al respecto. En el Artículo 35 añade que se debe favorecer la difusión de buenas prácticas en la atención del alumnado con NEAE.

Papel de las familias:

Como en el apartado anterior, tan solo en la Orden 93/2008 se aborda el papel de la familia. En este caso, es de dos tipos:

- Ser informados.
- Dar su consentimiento.

Dentro del primer bloque, se diferencia en dos momentos:

1. La familia ha de ser informada por el tutor de la detección por parte del profesorado de las necesidades de su hijo (Artículo 18).
2. La familia tiene que estar informada de la resolución de la propuesta de flexibilización (Artículo 20).

En el segundo bloque, la familia adquiere un papel más activo y debe dar su conformidad en tres ocasiones:

- En la realización de la evaluación psicopedagógica de su hijo por el orientador del centro (Artículo 18).
- En la propuesta de respuesta educativa que se da para su hijo en el informe psicopedagógico (Artículo 18).
- En la propuesta y solicitud de flexibilización de la escolarización de su hijo (Artículo 20).

Publicaciones para orientar a profesores y familias:

En la normativa analizada la principal pauta que se sugiere para la correcta y adecuada atención educativa al alumnado con altas capacidades es la de tener en consideración el ritmo y estilo de aprendizaje tanto de este alumnado como de aquel especialmente motivado por el aprendizaje. (Artículo 16.D.2 del Decreto 60/2014, Artículo 19.D.2 del Decreto 24/2015, y Artículo 10.C.1 de la Orden 4/2017).

Los Artículos 20 y 21 de la Orden 93/2008 señalan la pertinencia de un seguimiento y evaluación continua de las medidas adoptadas para valorar su idoneidad.

Por otra parte, en la página web de la Consejería no se ha encontrado ninguna publicación o guía para profesores y/o familias. Pero sí en la página del CREENA donde aparecen diferentes guías, protocolos y materiales para la detección, identificación, respuesta educativa, etc. en el caso de los centros educativos. Para las familias se

ofrecen consejos, libros, enlaces de interés... Véase Martínez y Ollo (2009) o CREENA (s.f.).

Equipos especializados:

En la normativa analizada no se ha encontrado ninguna referencia a la existencia de equipos especializados en el ámbito de las altas capacidades.

Asociaciones:

En la Comunidad de Navarra únicamente hay una asociación vinculada con las altas capacidades (según la información obtenida en la página web: <https://cebrasdecoldres.es/asociaciones/>). Se trata de ANAC, la Asociación Navarra de Altas Capacidades, cuya página web es <http://www.anavarrac.org/>

Resumen:

En la Tabla 65 se ha recopilado toda la información relevante con respecto a las diferentes variables para el caso de la Comunidad de Navarra. En la columna de la izquierda aparecen las variables; en la columna central, su concreción; y en la columna de la derecha, se indica la referencia legislativa cuando existe.

Tabla 65

Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de Navarra.

Variable	Concreción	Normativa
Normativa específica	No	
Concepto	Alumnado con altas capacidades intelectuales	Toda
Protocolo de detección	No	Hay un Protocolo que publica el CREENA
Protocolo de identificación	No	Hay un Procedimiento que publica el CREENA
Pruebas concretas para la identificación	No	El CREENA sí que ofrece un listado concreto.
Responsables de la identificación	Sí	Orden 93/2008
Proceso de evaluación	Sí	Orden 93/2008

Variable	Concreción	Normativa
Momento de la evaluación	Tras la detección por parte del profesorado, y una vez esté informado y haya dado su conformidad el representante legal	Orden 93/2008
Elementos del informe	Síntesis de la evaluación psicopedagógica Respuesta educativa	Orden 93/2008
Medidas de respuesta	Flexibilización Enriquecimiento	Orden 93/2008 Orden 93/2008 Decreto 60/2014 Decreto 24/2015 Orden 4/2017
Becas y Premios	No	
Programas específicos	No	
Recursos personales	Sí	Orden 93/2008 Orden 4/2017
Formación del profesorado	Oferta de formación específica y difusión de buenas prácticas	Orden 93/2008
Papel de las familias	Recibir información Dar su consentimiento	Orden 93/2008 Orden 93/2008
Publicaciones para orientar a profesorado y familias	No	El CREENA sí que ofrece diferentes materiales
Equipos especializados	No	
Número de asociaciones	1	

4.3.15. País Vasco

El País Vasco es la 14ª comunidad más extensa de España, con más de 7200 km². Está compuesta por tres provincias. Tiene una población de 2213993 habitantes (según el INE para el año 2021: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853#!tabs-tabla>), de los cuales, un poco más de la mitad son mujeres. Se encuentra ubicada en el norte de España. Al norte limita con el mar Cantábrico; al sur con La Rioja; al este con Navarra; y al oeste con Castilla y León y Cantabria.

Normativa que regula la respuesta:

En la Comunidad del País Vasco, tanto el currículum como la evaluación están divididas en EI y EB. Así, el currículum está regulado por el Decreto 237/2015 para la EI y por el Decreto 236/2015 para la EB. En ambos, se aborda la detección y las medidas de respuesta para el alumnado con altas capacidades.

La evaluación, por su parte, está regulada por la Orden de 5 de mayo de 1993 para la EI y por la Orden de 7 de julio de 2008 para la EB. En ninguna de las dos se mencionan las altas capacidades.

La normativa sobre atención a la diversidad es la más extensa. El Decreto 118/1998 regula la respuesta educativa para el alumnado con NEE. La Orden de 24 de julio de 1998 modificada por la Orden de 22 de diciembre de 1998, contempla las adaptaciones de acceso al currículo y las adaptaciones curriculares individuales significativas. Dentro de estas dos órdenes, la primera es la que alude a las altas capacidades, mientras que la segunda no aporta ningún cambio a las mismas.

La Orden de 30 de julio de 1998 determina la dotación de recursos para la atención del alumnado con NEE. Finalmente, las Instrucciones de 5 de septiembre de 2018 regulan las adaptaciones curriculares individuales. En todas ellas, se menciona al colectivo de las altas capacidades, en especial a las medidas de respuesta educativa que se destinan a él.

A pesar de su antigüedad, la Comunidad del País Vasco cuenta con un texto legislativo sobre sobredotación. Se trata de la Resolución de 24 de julio de 1998, que regula los procedimientos para ofrecer una respuesta educativa adecuada al alumnado con estas condiciones personales.

En la Tabla 66 se ha recogido la normativa, según su rango, vigente en la Comunidad del País Vasco para las etapas educativas de EI y EB (EP y ESO), que

versan sobre el currículum, la evaluación, la atención a la diversidad y las altas capacidades. En la columna de la izquierda figura el rango normativo. Mientras que en la parte de la derecha se incluyen las referencias legislativas según el ámbito.

Tabla 66

Normativa vigente de la Comunidad del País Vasco según su ámbito y rango.

Rango normativo	Ámbito			
	Currículum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Decreto	Decreto 237/2015 (para EP)		Decreto 118/1998	
	Decreto 236/2015 (para EB)			
Orden		Orden de 5 de mayo de 1993 (para EI)	Orden de 24 de julio de 1998 (modificada por la Orden de 22 de diciembre de 1998)	
		Orden de 7 de julio de 2008 (para EB)	Orden de 30 de julio de 1998	
Resolución				Resolución de 24 de julio de 1998
Instrucción			Instrucciones de 5 de septiembre de 2018	

Concepto:

En la mayoría de la normativa analizada el término que se emplea de manera genérica es el de alumnado con altas capacidades. En algunas ocasiones, se añade el adjetivo “intelectuales”, tal es el caso del Artículo 16.3.e del Decreto 237/2015, el Artículo 23.3.e del Decreto 236/2015 o la Instrucción 4.9 de las Instrucciones de 5 de septiembre de 2018. Por tanto, tanto los textos legislativos sobre currículum como la práctica totalidad de los de atención a la diversidad, se decantan por este término.

Sin embargo, conviene destacar que la Resolución de 24 de julio de 1998 específica sobre altas capacidades, los denomina como “alumnado con necesidades

educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación” (Artículo Segundo). Esto se vincula con lo que aparece en el Decreto 118/1998 sobre la respuesta educativa. Aunque inicialmente se habla de “alumnado que requiere atención específica debido a condiciones personales ligadas a altas capacidades intelectuales” (Artículo 2), posteriormente, bajo el parámetro de “alumnado con necesidades educativas especiales ligadas a condiciones de mayor capacitación o sobredotación intelectual” (Artículo 22) incluye a los “alumnos con altas capacidades, con alguna destreza o talento específico o sobredotados intelectualmente” (Artículo 22).

Es decir, dentro del grupo de alumnado con NEE hay un subgrupo, el del alumnado con NEE asociadas a condiciones de sobredotación, que pueden deberse tanto a la alta capacidad, la posesión de alguna destreza o talento específico, como a la sobredotación intelectual.

Estadísticas:

En la Tabla 67 se presentan las cifras con respecto al alumnado con altas capacidades según la etapa educativa en el País Vasco. En la columna izquierda se especifica la etapa, el alumnado escolarizado, los identificados con altas capacidades y el porcentaje para esa etapa. En las columnas de la derecha se muestra el número para los chicos, para las chicas y en su totalidad.

Tabla 67

Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en el País Vasco.

Número de alumnado	Hombres	Mujeres	Total
En el 2º ciclo de Educación Infantil			
Escolarizados	28337	26618	54955
Identificados de altas capacidades	9	1	10
% de identificados de altas capacidades	0,032	0,004	0,018
En Educación Primaria			
Escolarizados	65964	62161	128125
Identificados de altas capacidades	285	119	404
% de identificados de altas capacidades	0,432	0,191	0,315
En Educación Secundaria Obligatoria			
Escolarizados	44894	42295	87189
Identificados de altas capacidades	290	131	421
% de identificados de altas capacidades	0,646	0,310	0,483
En Educación Básica			
Escolarizados	110858	104456	215314
Identificados de altas capacidades	575	250	825
% de identificados de altas capacidades	0,519	0,239	0,383

Como se puede observar en los datos recogidos en la tabla, el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la Comunidad del País Vasco es inferior al 1%. Ni en el cómputo total de la EB, ni en ninguna de las etapas educativas, este porcentaje supera al medio punto. Siendo el porcentaje total más elevado el de la etapa de la ESO, con un 0,483%; y el más bajo el de la etapa de EI, con un 0,018%.

Sin embargo, sí que se supera esta barrea cuando se observan los resultados para los chicos y para las chicas. Así, tanto en la etapa de la ESO como en la EB, el porcentaje de alumnos identificados con altas capacidades es ligeramente superior al 0,5%: 0,646 y 0,519 respectivamente. Por otra parte, el porcentaje más elevado para los chicos y para las chicas se encuentra en la etapa de la ESO, mientras que el más bajo aparece en la etapa de EI.

Las diferencias entre chicos y chicas es patente en todas las etapas educativas, siendo siempre superior en el caso de los varones. La mayor distancia se da en la etapa de ESO con 0,336% de alumnos más que de alumnas identificadas. En toda la Educación Básica este número asciende al 0,280%.

Detección:

En el País Vasco la normativa no hace referencia explícita al proceso de detección de las altas capacidades. Lo único que aparece es una breve descripción de cómo es la detección de las NEAE.

De forma genérica, los decretos del currículum señalan que los centros educativos deben establecer los mecanismos para una detección temprana de las NEAE del alumnado, así como las necesidades que se desprenden de los diferentes ritmos de desarrollo. Tras la detección, se establecerá la respuesta educativa personalizada adoptándose las medidas curriculares y organizativas oportunas para asegurar el adecuado progreso del sujeto (Artículo 23.3 del Decreto 237/2015 y Artículo 37.3 del Decreto 236/2015).

Por su parte, el Decreto 118/1998 explicita un poco más cuándo y quiénes son los responsables de la detección. En su Artículo 4.3 se establece que la detección de las NEAE, y por tanto de las altas capacidades, se realiza a partir de la evaluación inicial. Esta evaluación inicial la realiza el tutor junto con el resto de profesorado de la persona y puede contar con el apoyo de tres figuras:

- El profesorado de educación especial.

- El consultor/orientador. En la Comunidad del País Vasco la figura del “consultor” equivale al profesor de orientación educativa para la etapa de EP. Mientras que con “orientador” se refiere a dicho profesor para la etapa de ESO.
- El Equipo Multiprofesional. Los Equipos Multiprofesionales están compuestos por profesionales (principalmente, psicólogos y pedagogos) que trabajan en las áreas de Educación Especial, Euskaldunización, Medios audiovisuales, Informática y Nuevas Tecnologías, y Orientación Educativa. Estos Equipos se integran dentro de los Centros de Orientación Pedagógica: instrumentos educativos de carácter zonal, para la innovación y mejora de la educación, configurados como servicios de apoyo a los niveles de enseñanza no universitaria. (Decreto 154/1988, de 14 de junio, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Orientación Pedagógica, modificada por el Decreto 203/1992 de 21 de julio, de modificación de los Decretos por los que se regula la creación y el funcionamiento de los Centro de Orientación Pedagógica y de los Centros de Educación e Investigación Didáctico-Ambiental).

Identificación:

En ninguno de los textos normativos analizados se hace referencia al proceso de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales. En cambio, en una de las publicaciones oficiales de la Consejería (*Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022*) sí que aparece la descripción de un proceso de detección e identificación en EP y ESO. El resumen del mismo se observa en la Figura 6 donde aparecen las tres fases en forma de diagrama:

Figura 6

Proceso de detección e identificación de altas capacidades.



Nota. Extraído de la publicación de Etxebarria et al. (2019, p. 53).

Evaluación psicopedagógica (proceso e informe):

La descripción del proceso de evaluación psicopedagógica se realiza de forma genérica en el Decreto 118/1998. En él se establece que se llevará a cabo cuando lo demande el Centro Escolar (Artículo 5.1).

En la Resolución de 24 de julio de 1998 se detalla un poco más este proceso cuando es prescriptiva para la adopción de la medida educativa de la flexibilización de la escolarización. Así, se indica que la evaluación se realizará una vez se hayan detectado las características y NEE del sujeto. Además, “al comienzo del ciclo correspondiente, la Dirección del centro informará a los representantes legales y, con

su conformidad escrita, solicitará la intervención del Equipo Multiprofesional que realizará la evaluación psicopedagógica” (Artículo Sexto.2).

Según el Decreto 118/1998 el informe psicopedagógico es resultado de una evaluación individualizada de la situación personal del sujeto en el contexto escolar y familiar (Artículo 5.2). Además, el informe ha de contener diferente información que verse sobre:

- Los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Artículo 5.4).
- La evaluación de carácter curricular (Artículo 5.5).
- La observación de la interacción del sujeto con el profesorado, con sus compañeros en el contexto del aula, en el centro escolar y en el ambiente familiar (Artículo 5.5).

Cuando el informe es imprescindible para la solicitud y adopción de la medida de flexibilización, la Resolución de 24 de julio de 1998 señala que debe contener dos grandes bloques:

- Información sobre el sujeto, su contexto escolar y familiar-social (Artículo Cuarto.1).
- Orientación y propuesta educativa (Artículo Cuarto.2).

Dentro del primero, se tiene que aportar la siguiente información con respecto al:

- Sujeto:
 - Aspectos cognitivos.
 - Aspectos emocionales.
 - Aspectos académicos (estilo de aprendizaje, persistencia en la tarea...).
 - Nivel de competencia curricular.
 - Historia escolar.
 - Áreas de interés y motivación.
- Contexto escolar:
 - Características de la intervención educativa.
 - Interacciones que establece con los compañeros del grupo clase y con el profesorado.
 - Organización de la respuesta educativa.
- Contexto familiar y social:
 - Características familiares. Características del entorno.

- Expectativas de la familia.
- Cooperación en el desarrollo del posible programa de actuación.
- Recursos culturales y sociales de la zona que puedan contribuir a favorecer complementariamente a su desarrollo personal.

Medidas de respuesta:

Según la normativa analizada, en el País Vasco la medida de respuesta para el alumnado con altas capacidades es la flexibilización. Sin embargo, antes de aplicar esta medida, hay que adoptar otras, como las adaptaciones curriculares.

En los Decretos de currículum se apuesta en primer lugar, por una medida genérica: las medidas de respuesta a la diversidad. Dentro de ellas se encuentran, entre otras, los cambios metodológicos para enriquecer y diversificar las interacciones en el aula, el enriquecimiento curricular, las adaptaciones significativas o de ampliación del currículum, o la flexibilización (Artículo 23.4 del Decreto 237/2015 y Artículo 37.4 del Decreto 236/2015).

En relación a las medidas específicas para el alumnado con altas capacidades, los textos legislativos establecen las siguientes:

- Las adaptaciones curriculares.
- El programa de desarrollo de capacidades de aprendizaje.
- Las adaptaciones curriculares de ampliación.
- La flexibilización.
- Las adaptaciones curriculares individuales.

En la Introducción de la Orden de 24 de julio de 1998 se indica que la persona con altas capacidades podrá beneficiarse de las *adaptaciones curriculares*, las cuales pueden consistir en “la adecuación de los objetivos educativos, la eliminación o inclusión de determinados contenidos y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación, y de las actividades educativas de determinadas áreas curriculares y en los elementos de acceso al currículum”.

En la Orden de 30 de julio de 1998 se establece para el sujeto con dificultades graves de aprendizaje, retraso mental o con altas capacidades, la adopción de un *programa de desarrollo de capacidades de aprendizaje* (Artículo 47.1). Dicho programa

está compuesto por un conjunto de actuaciones ligadas a la información, diagnóstico especializado y asesoramiento (Artículo 46.4).

Tanto la Resolución de 24 de julio de 1998 como las Instrucciones de 5 de septiembre de 2018 contemplan la medida de las *adaptaciones curriculares de ampliación* (Artículo Tercero.3 e Instrucción 4.9, respectivamente). Sin embargo, ninguna de ellas aporta una definición de la medida. Pero para poder recibir esta respuesta educativa, la valoración psicopedagógica del sujeto debe indicar que tiene un rendimiento excepcional en número definido de áreas, o que tiene un rendimiento global excepcional y continuado pero se detecta disincronía con los ámbitos afectivos y de inserción social (Artículo Quinto.1 de la Resolución de 24 de julio de 1998).

Como se ha mencionado previamente, la medida de la *flexibilización* es la común a toda la normativa. El Decreto 237/2015 la define como la adaptación al ritmo de aprendizaje del sujeto con altas capacidades, de forma que pueda reducir la duración de la etapa de EI siempre que se prevea que es lo más adecuado para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización (Artículo 23.6). La adopción de esta medida lleva consigo la realización de un plan de trabajo personalizado con las propuestas de intervención con el sujeto que aseguren su atención integral.

El Decreto 236/2015 añade que la flexibilización puede suponer también la anticipación de la incorporación del sujeto a la etapa de EP o de ESO (Artículo 37.6). En el caso de que el sujeto haya sido flexibilizado en EP, podrá iniciar un año antes la EP o pasar a ESO antes del año natural en que cumpla doce años (Artículo 45.2).

En el Decreto 118/1998 la flexibilización se entiende como una medida excepcional orientada al desarrollo equilibrado de las capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas (Artículo 22).

En la Resolución de 24 de julio de 1998 se establecen los dos tipos de la flexibilización: la anticipación del inicio de la escolarización obligatoria y la reducción del período de escolarización (Artículo Quinto.2). Además, se fija como requisito que la evaluación psicopedagógica valore que el sujeto tiene adquiridos los objetivos del ciclo o curso en que se escolariza y se prevea que esta medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización (Artículo Quinto.2).

Por tanto, la flexibilización en la normativa vasca está considerada como una medida excepcional que busca el desarrollo equilibrado de las capacidades de la persona y adaptarse a su ritmo de aprendizaje, que puede consistir en la anticipación o reducción de la escolarización, que se adoptará siempre que tenga adquiridos los

objetivos de la etapa y se entienda que es lo más adecuado para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización, y que lleva consigo la realización de un plan de trabajo personalizado con las propuestas de intervención con ella para su atención integral.

Finalmente, la Resolución de 24 de julio de 1998 contempla una medida más para el alumnado con altas capacidades: las *adaptaciones curriculares individuales*. Según el Artículo Cuarto.2 es requisito imprescindible para aplicar esta medida, tener propuesta la adaptación curricular de ampliación y/o la flexibilización. En función de a cuál de estas medidas esté asociada, implicará una serie de acciones u otras:

- Si se desprende de la adopción de la adaptación curricular de ampliación, recoge (Artículo Quinto.1):
 - El enriquecimiento de los objetivos y contenidos.
 - La flexibilización de los criterios de evaluación.
 - La metodología específica que tenga en cuenta el estilo de aprendizaje del sujeto y el contexto escolar.
- Si se aplica como consecuencia de la propuesta de flexibilización (Artículo Quinto.2):
 - La adecuación o ampliación de los objetivos y contenidos.
 - La flexibilización de los criterios de evaluación.
 - La metodología específica que tenga en cuenta la capacidad de aprendizaje del sujeto y el contexto escolar en que se desenvuelve.

Además, la adaptación incluye diferentes intervenciones según la etapa educativa:

- Si es en EP, puede incluir (Artículo Quinto.3):
 - Trabajar en el nivel inmediatamente superior algún área o campo definido de conocimientos.
 - Medidas de enriquecimiento dirigidas a la adquisición y desarrollo de los lenguajes informático, musical e idiomas extranjeros.
- Si es en ESO, puede incluir que una o más áreas puedan trabajarse en el nivel inmediatamente superior (Artículo Quinto.4).

En cualquier caso, la adopción de las adaptaciones curriculares individuales requiere adjuntar a la solicitud, tres documentos (Artículo Sexto.2):

- El informe del equipo docente coordinado por el tutor del sujeto y asesorado por el profesorado consultor u orientador del centro, si los hubiere.
- La propuesta concreta de modificación del currículo firmada por la Dirección del centro. Que además debe contener:
 - Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se proponen.
 - Las opciones metodológicas que se consideran adecuadas.
 - Las medidas organizativas que el centro se plantee relativas al agrupamiento, a los materiales y a la distribución de espacios y tiempos.
- La conformidad de los representantes legales respecto del plan de intervención propuesto.

Becas, premios y unidades específicas de escolarización:

En ninguno de los textos normativos analizados se hablan de las unidades específicas de escolarización, ni de becas o premios.

Programas específicos:

La normativa consultada no incluye la referencia a programas específicos para el alumnado con altas capacidades.

Recursos personales:

En relación a los recursos personales, tan solo la Orden de 30 de julio de 1998 hace referencia a los Equipos Multiprofesionales. En su Artículo 46.1 se especifica que se trata de equipos integrados en los servicios de apoyo, que tienen como finalidad la realización del diagnóstico psicopedagógico, la propuesta de escolarización y el seguimiento del alumnado con necesidades educativas especiales, así como el asesoramiento y orientación del profesorado y personal de apoyo de este alumnado. Por tanto, son recursos que recibe de manera indirecta el alumnado con altas capacidades. Además, como se indica en el Artículo 48.1 es relación sine qua non cuando se aplica una medida o programa con este alumnado, que los Equipos Multiprofesionales dispongan, siempre que sea posible, de un técnico, licenciado en Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía, responsable del mismo.

Formación del profesorado:

La formación específica en altas capacidades para el profesorado no se menciona en ninguno de los textos analizados. Sin embargo, el Decreto 118/1998 sí que señala que debe haber “una oferta formativa con el número suficiente de actividades

formativas referidas a la respuesta a necesidades educativas especiales y a los diversos grupos de necesidades educativas” (Artículo 12).

Papel de las familias:

De forma genérica, en el Artículo 13 del Decreto 118/1998 el papel que se reconoce a las familias del alumnado con NEAE, y por tanto, también del alumnado con altas capacidades, es el de participación en la toma de decisiones con respecto a la respuesta educativa y en las comisiones de seguimiento. Además, tienen derecho a recibir programas familia-escuela que faciliten la comunicación, el intercambio de información, y la capacitación en técnicas y procesos de ayuda y acompañamiento en la labor educativa de sus hijos.

Por otra parte, la Resolución de 24 de julio de 1998 otorga tres funciones principales a las familias: ser informados, dar conformidad y consentimiento, y recibir la resolución a la medida de la flexibilización. Así, los representantes legales serán informados de la posibilidad de adopción de cualquiera de las medidas extraordinarias de respuesta educativa para su hijo (adaptaciones curriculares de ampliación o flexibilización) (Artículo Tercero.4); darán su conformidad y consentimiento por escrito a la adopción de alguna medida extraordinaria antes de que se inicie el procedimiento (Artículo Tercero.4); y recibirán la resolución de la Dirección de Renovación Pedagógica sobre la medida de flexibilización propuesta para él (Artículo Sexto.2).

Publicaciones para orientar a profesores y familias:

En la normativa analizada la principal pauta que se sugiere para la correcta y adecuada atención educativa al alumnado con altas capacidades es la aplicación de unas estrategias metodológicas. Es decir, unas fórmulas organizativas flexibles que faciliten la incorporación del alumnado, en determinados momentos, a grupos de diferente nivel de competencia curricular al que le corresponde por edad (Artículo Quinto.5 de la Resolución de 24 de julio de 1998).

Por otra parte, son muchas las publicaciones que se han encontrado en la página web de la Consejería como guías para profesores y/o familias. De todas ellas, en la Tabla 68 se han recopilado las más recientes. En la columna de la izquierda se indica el nombre de la publicación. En la parte de la derecha de la tabla hay dos bloques: el que muestra los destinatarios principales (profesores, orientadores, familias) de la publicación; y el objetivo (detección, compartir experiencias) fundamental de la misma.

Tabla 68

Publicaciones oficiales de la Consejería para orientar en la atención educativa del alumnado con altas capacidades.

Publicación	Destinatarios			Objetivo	
	Profesores	Orientadores	Familias	Detección	Compartir experiencias
Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022	X	X		X	
Propuestas inclusivas para la intervención con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)	X	X	X		X
Orientaciones para las familias del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo			X		X

En la mayoría de las publicaciones aparecen diferentes materiales y recursos para la detección, identificación, respuesta educativa, etc. en el caso de los centros educativos. Así como enlaces de interés, consejos, orientaciones, documentos... para las familias.

Equipos especializados:

En la normativa vasca consultada no se ha encontrado ninguna referencia a equipos especializados en el ámbito de las altas capacidades.

Asociaciones:

En la Tabla 69 se incluyen las asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad del País Vasco. En la columna de la izquierda figuran las asociaciones y en la columna de la derecha, su página web.

Tabla 69*Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad del País Vasco.*

Asociación	Página web
AUPATUZ Asociación de familiares de menores con altas capacidades intelectuales del País Vasco	http://aupatuz.blogspot.com.es/
ALCAGI Asociación de Altas Capacidades de Guipuzkoa	http://www.alcagi.org/

Nota. Elaboración propia a partir de la información obtenida en la página web:
<https://cebrasdecolores.es/asociaciones/>

Resumen:

En la Tabla 70 se ha recopilado toda la información relevante con respecto a las diferentes variables para el caso de la Comunidad del País Vasco. En la columna de la izquierda aparecen las variables; en la columna central, su concreción; y en la columna de la derecha, se indica la referencia legislativa cuando existe.

Tabla 70

Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad del País Vasco.

Variable	Concreción	Normativa
Normativa específica	Sí	Resolución de 24 de julio de 1998
Concepto	Alumnado con altas capacidades (intelectuales)	Toda
	Alumnado con NEE asociadas a condiciones personales de sobredotación	Resolución de 24 de julio de 1998
Protocolo de detección	No	
Protocolo de identificación	No	Aparece en la publicación oficial: Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022
Pruebas concretas para la identificación	No	Aparece en la publicación oficial: Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022
Responsables de la identificación	Sí (Equipo Multiprofesional)	Orden de 30 de julio de 1998
Proceso de evaluación	Sí	Resolución de 24 de julio de 1998
Momento de la evaluación	Cuando lo demande el Centro Escolar	Decreto 118/1998
	Tras la detección de las características y NEE del sujeto y la conformidad del representante legal	Resolución de 24 de julio de 1998
Elementos del informe	Información sobre el sujeto, su contexto escolar y su contexto familiar y social	Resolución de 24 de julio de 1998
	Orientación y medida de respuesta	
Medidas de respuesta	Flexibilización	Resolución de 24 de julio de 1998
	Diversificación curricular y enriquecimiento	Resolución de 24 de julio de 1998
Becas y Premios	No	
Programas especiales	No	

Variable	Concreción	Normativa
Recursos personales	Sí	Resolución de 24 de julio de 1998
Formación del profesorado	No	
Papel de las familias	Ser informados	Resolución de 24 de julio de 1998
	Dar su consentimiento	Resolución de 24 de julio de 1998
	Recibir la notificación pertinente	Resolución de 24 de julio de 1998
	Participar en las medidas adoptadas con sus hijos	Decreto 118/1998
Publicaciones para orientar a profesorado y familias	Sí	Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022
Equipos especializados	No	
Número de asociaciones	2	

4.3.16. La Rioja

La Rioja es de las comunidades menos extensas de España, con más de 5000 km². Está compuesta por una única provincia y su capital es Logroño. Tiene una población de 319796 habitantes (según el INE para el año 2021: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853#!tabs-tabla>), de los cuales, un poco más de la mitad son mujeres. Se encuentra ubicada en el norte de España. Al norte limita con el País Vasco; al sur con Aragón; al este con Navarra; y al oeste con Castilla y León.

Normativa que regula la respuesta:

En la Comunidad de La Rioja el currículum de la EI lo marca el Decreto 25/2007. En él no hay mención a las altas capacidades, pero sí que aparece en la Orden 12/2008 donde se dan instrucciones para la aplicación de dicho currículum. En cambio, para la etapa de EP, el Decreto 24/2014 sí que hace referencia a este colectivo, y por el contrario, la Orden 8/2014 para la implantación del currículum no habla de altas capacidades en ningún momento.

El currículum de la ESO se encuentra definido en el Decreto 19/2015, donde además de mencionar las altas capacidades, también se abordan algunos aspectos sobre la evaluación. La evaluación de la EI se describe en la Orden 13/2010, mientras que la de EP aparece en la Orden 29/2014 y en la Resolución 145/2021, donde también se alude a la evaluación de la ESO. De todos estos textos normativos, únicamente en la Orden 13/2010 se hace referencia a las altas capacidades con más detalle. Tanto en la Orden 29/2014 como en la Resolución 145/2021 se indica que la promoción del alumnado con altas capacidades intelectuales se ajustará a lo que establezca la normativa específica (Artículo 7.5 y Artículo 3.5 y 8.5, respectivamente).

La legislación sobre Atención a la diversidad que contempla a las altas capacidades es: la Resolución de 6 de noviembre de 2014 donde aparecen las medidas de respuesta educativa; la Resolución de 16 de julio de 2018 en la que se regulan los Servicios de Orientación Educativa; y la Orden EDU/53/2018 sobre la evaluación psicopedagógica.

Finalmente, existe una resolución específica sobre altas capacidades, la Resolución de 16 de julio de 2018 donde se autoriza la implantación del Proyecto Explora, exclusivo para este colectivo.

En la Tabla 71 se ha recogido la normativa, según su rango, vigente en la Comunidad de La Rioja para las etapas educativas de EI, EP y ESO, que versan sobre

el currículum, la evaluación, la atención a la diversidad y las altas capacidades. Mientras que en la parte de la derecha se incluyen las referencias legislativas según el ámbito. Nótese que el Decreto 19/2015 se ha incluido tanto en el apartado de currículum como en el de evaluación. De igual modo, la Resolución de 16 de julio de 2018 que aparece en Atención a la diversidad hace referencia a los Servicios de Orientación Educativa, mientras que la que se incluye dentro del apartado de Altas capacidades aborda el Proyecto Explora. En la columna de la izquierda figura el rango normativo.

Tabla 71

Normativa vigente de la Comunidad de La Rioja según su ámbito y rango.

Rango normativo	Ámbito			
	Currículum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Decreto	Decreto 25/2007 (para EI)	Decreto 19/2015 (para ESO)		
	Decreto 24/2014 (para EP)			
	Decreto 19/2015 (para ESO)			
Orden	Orden 12/2008 (para EI)	Orden 13/2010 (para EI)	Orden EDU/53/2018	
	Orden 8/2014 (para EP)	Orden 29/2014 (para EP)		
Resolución		Resolución 145/2021 (para EP y ESO)	Resolución de 6 de noviembre de 2014	Resolución de 16 de julio de 2018
			Resolución de 16 de julio de 2018	

Concepto:

En la normativa de la Comunidad de La Rioja el término empleado es el de altas capacidades intelectuales. En algunos casos, va acompañado de la especificación: “alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar altas capacidades intelectuales” (Artículo 17.1 del Decreto 24/2014, Artículo 18.4 del Decreto 19/2015 y Artículo 2 de la Orden EDU/53/2018).

En ninguno de los textos analizados se ofrece una definición del concepto. Únicamente en el Anexo I de la Resolución de 16 de julio de 2018 sobre los Servicios de Orientación Educativa se establece un pequeño perfil de este alumnado. Así, se considera que se trata de una persona con altas capacidades cuando cumple con los siguientes criterios:

- Capacidad intelectual significativamente superior a la media.
- Potencial alto en creatividad.
- Persistencia e implicación en tareas de su interés.

En la Resolución sobre el Proyecto Explora el término se amplía englobando al alumnado con altas capacidades, pero también al que tiene curiosidad o motivación hacia el estudio y el aprendizaje (Artículo Primero.1).

Estadísticas:

En la Tabla 72 se presentan las cifras con respecto al alumnado con altas capacidades según la etapa educativa en La Rioja. En la columna izquierda se especifica la etapa, el alumnado escolarizado, los identificados con altas capacidades y el porcentaje para esa etapa. En las columnas de la derecha se muestra el número para los chicos, para las chicas y en su totalidad.

Tabla 72

Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en La Rioja.

Número de alumnado	Hombres	Mujeres	Total
En el 2º ciclo de Educación Infantil			
Escolarizados	4311	3884	8195
Identificados de altas capacidades	0	0	0
% de identificados de altas capacidades	0,000	0,000	0,000
En Educación Primaria			
Escolarizados	10072	9349	19421
Identificados de altas capacidades	123	59	182
% de identificados de altas capacidades	1,221	0,631	0,937
En Educación Secundaria Obligatoria			
Escolarizados	6767	6376	13143
Identificados de altas capacidades	154	72	226
% de identificados de altas capacidades	2,276	1,129	1,720
En Educación Básica			
Escolarizados	16839	15725	32564
Identificados de altas capacidades	277	131	408
% de identificados de altas capacidades	1,645	0,833	1,253

Como queda reflejado en la tabla, el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la Comunidad de La Rioja es superior al 1% en el cómputo total de la EB, con un 1,253%. El porcentaje más elevado se encuentra en la ESO con un 1,720. En la EP el porcentaje también es muy cercano al punto, con un 0,937%. En cambio, en la etapa de la EI no hay ningún sujeto identificado.

Tanto para alumnos como para alumnas, la etapa con más porcentaje de identificados es la ESO, superándose los 2 puntos en el caso de los chicos. El porcentaje más bajo, evidentemente, se encuentra en la etapa de EI.

Al comparar los resultados para chicos y para chicas, se observa que en todos los casos, el número de alumnos identificados es siempre el doble que el de alumnas. Así, el porcentaje de alumnos identificados en EP es de 1,221% frente al 0,631% de alumnas, y en ESO es de 2,276% frente al 1,129%. Esta tendencia también se aprecia en los datos para la EB: 1,645% de alumnos frente al 0,833% de alumnas.

Detección:

La normativa de la Comunidad de La Rioja no hace referencia explícita al proceso de detección de las altas capacidades. Solamente se menciona en la Resolución de 16 de julio de 2018 sobre los Servicios de Orientación Educativa como una de sus funciones principales (Anexo IV, dentro de las propuestas de mejora de la memoria anual de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica). Así, tanto la detección temprana como la colaboración en la detección de NEAE resulta un pilar básico para la labor educativa de estos profesionales y como elemento esencial para propiciar posteriormente las medidas de respuesta educativa más adecuadas.

Identificación:

Con respecto al proceso de identificación, seguimiento y evaluación de las NEAE, la Resolución de 16 de julio de 2018 sobre los Servicios de Orientación Educativa, señala en su Instrucción 8ª, tres pasos principalmente:

1. Establecimiento por parte de la Consejería de Educación de los procedimientos de actuación y recursos precisos para identificar tempranamente al alumnado con NEAE.
2. Los Servicios de Orientación Educativa establecerán los instrumentos y procedimientos de identificación y evaluación psicopedagógica del alumnado con NEAE.

3. Los orientadores recogerán, analizarán y valorarán la información relevante del alumnado, del contexto social y familiar y de los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De forma específica, para el alumnado con altas capacidades indica que los orientadores “recabarán la información para realizar la evaluación psicopedagógica e identificar a dicho alumnado” (Instrucción 8ª).

Al margen de esta apreciación, sólo la Orden 12/2008 y el Decreto 24/2014 (ambos relacionados con el Currículum) contemplan la identificación de las altas capacidades. En ambos textos, se señala que debe hacerse en los “términos que determine la administración educativa” (Artículo 2.4 y Artículo 17.11, respectivamente). En el Decreto 24/2014 se detalla un poco más y se establece que con el alumnado con altas capacidades hay que “valorar de forma temprana sus necesidades y adoptar planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades” (Artículo 17.10).

En cualquier caso, la responsabilidad de la identificación recae en primer lugar sobre la Consejería de Educación (Artículo 17.10 del Decreto 24/2014), y posteriormente sobre “el personal con la debida cualificación” (Artículo 2.4 de la Orden 12/2008), entendiéndose como tal los Servicios de Orientación Educativa y los profesionales de la orientación educativa de las distintas etapas (Instrucción 8ª de la Resolución de 16 de julio de 2018 sobre los Servicios de Orientación Educativa).

Evaluación psicopedagógica (proceso e informe):

En la Comunidad de La Rioja existe una normativa específica sobre la evaluación psicopedagógica: la Orden EDU/53/2018. En su Artículo 9.1 se establece, de forma genérica para todas las NEAE, que el proceso de evaluación comienza cuando lo solicite el tutor, un profesor del equipo docente (a través del tutor o de jefatura de estudios), los representantes legales o la Consejería.

En el Artículo 10.3 de la misma Orden se establecen los contenidos que debe incluir el informe que se desprende de la evaluación psicopedagógica. Además de los datos de identificación y el motivo de la evaluación, tiene que contener:

- Las técnicas e instrumentos utilizados.
- La historia escolar.
- La información relativa al sujeto.

- La información relativa al contexto educativo.
- La información relativa al contexto familiar y social.
- La identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo.
- Las orientaciones para la respuesta curricular.
- Las orientaciones para el ámbito familiar.
- La propuesta de seguimiento y revisión.

Medidas de respuesta:

La principal medida de respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales en La Rioja es la flexibilización, aunque en algún texto normativo aparecen otras medidas como las adaptaciones curriculares de ampliación y/o enriquecimiento o los sistemas de profundización y enriquecimiento.

La *flexibilización* se concibe de forma distinta según la legislación consultada. Básicamente hay dos variantes:

- La anticipación.
- La ampliación.

La concepción más común es la de anticipación del inicio de la escolarización en la etapa de EP (Artículo 2.4 de la Orden 12/2008 y Artículo 12.1 de la Orden 13/2010). Sin embargo, se entiende de una forma más amplia en la Orden EDU/53/2018 cuando se indica que se trata de una “medida extraordinaria que consiste en incorporarse a un curso superior al que le corresponde por edad y que incluye medidas de atención específica” (Artículo 5.1.f).

El Decreto 24/2014 es el único que aborda la flexibilización como una medida de ampliación. Teniendo en cuenta el ritmo y el estilo de aprendizaje del alumnado señala en su Artículo 17.11 que puede incluir:

- Impartición de contenidos y adquisición de competencias propias de cursos superiores.
- Ampliación de contenidos y competencias del curso corriente.
- Otras medidas.

Con independencia de la concepción de la medida de flexibilización, el requisito imprescindible para su aplicación, y que aparece en toda la normativa que contempla

dicha medida, es el ser persona con altas capacidades intelectuales. A este se añaden otros requisitos:

- Estar especialmente motivado por el aprendizaje (Artículo 17.11 del Decreto 24/2014).
- Tener la evaluación psicopedagógica (Artículo 5.1 de la Orden EDU/53/2018).
- Tener la resolución favorable de la Dirección General con competencias en materia de escolarización para la aplicación de la medida (Artículo 12.5 de la Orden 13/2010).

En relación con este último requisito, el Artículo 12.4 de la Orden 13/2010 indica que la solicitud de la medida tiene que incluir:

- Informe del tutor con las adaptaciones de todo el profesorado.
- Informe del orientador y el dictamen de escolarización.
- Conformidad de los representantes legales.
- Otros informes que se consideren oportunos.

Por otra parte, la Resolución de 6 de noviembre de 2014 es la publicación en la que más medidas se encuentran para el alumnado con altas capacidades. En primer lugar, la norma ofrece una definición de las *medidas específicas*, destinadas a todo el alumnado con NEAE. Estas medidas engloban los programas organizativos y curriculares de tratamiento personalizado para el alumnado con NEAE que no haya obtenido respuesta educativa a través de las medidas de apoyo ordinario, tanto organizativas como metodológicas, con el fin de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de las competencias básicas y los objetivos del curso, nivel y/o la etapa (Artículo Tercero.1).

En segundo lugar, contempla diversas medidas específicas concretas para cada uno de los colectivos de alumnado con NEAE. Para el caso de aquel con altas capacidades, las opciones son tres:

- Las adaptaciones curriculares de ampliación y/o enriquecimiento.
- La flexibilización.
- Los sistemas de profundización y enriquecimiento en contenidos específicos de las distintas áreas, adoptando estrategias metodológicas específicas de enseñanza y aprendizaje.

Para todas ellas, el requisito es ser de altas capacidades intelectuales, pero en el caso de las adaptaciones, además se requiere tener un rendimiento excepcional en un número limitado de áreas y la evaluación psicopedagógica (Artículo Tercero. 3).

Becas, premios y unidades específicas de escolarización:

En ninguno de los textos normativos analizados se hablan de las unidades específicas de escolarización, ni de becas o premios.

Programas específicos:

La Resolución de 16 de julio de 2018 es la que marca la implantación del Proyecto Explora que, como aparece en su título, está dirigido a atender al alumnado con altas capacidades y curiosidad o motivación hacia el estudio y el aprendizaje.

El Proyecto Explora: “Atender a los más capaces sin excluir a nadie” es un programa compuesto por actividades de carácter extracurricular cuyos objetivos son varios, pero el principal es el de atender a este alumnado. Está destinado al alumnado de EP que presenta altas capacidades intelectuales y/o curiosidad y motivación hacia el estudio y el aprendizaje (Artículo Tercero).

En el Artículo Segundo se enumeran todos sus objetivos que se pueden resumir en diferentes líneas de actuación:

- Enriquecimiento curricular y de campos de conocimiento.
- Desarrollar la capacidad de aprender a aprender, el razonamiento lógico-matemático y el aprendizaje de nuevas metodologías y estrategias.
- Fomentar y mejorar las habilidades, los intereses, la motivación, la curiosidad, el interés y el deseo por aprender.
- Potenciar la excelencia educativa, la cultura de colaboración y la ayuda mutua.
- Generar un marco de participación y colaboración entre el centro y las familias.
- Crear un banco de actividades para el alumnado, el profesorado y las familias.

Por otra parte, la gestión del Proyecto Explora está regulado por esta Resolución donde además se contempla la dotación de recursos personales y se reconoce el papel de la familia. Aspectos que se analizarán en los próximos apartados.

Recursos personales:

Con respecto a los recursos personales, el Decreto 19/2015 sobre currículum y evaluación para la etapa de la ESO señala que “la Administración educativa dispondrá

de profesionales especializados, así como de los medios y materiales precisos para garantizar la atención educativa a este alumnado” (Artículo 18.5). Sin embargo, no se aclara en ningún momento en qué consisten dichos recursos, medios y materiales, ni dónde se encuentran.

Al margen de este texto no hay ninguna norma más que haga referencia a los recursos personales que recibe el alumnado con altas capacidades. A excepción de la Resolución de 16 de julio de 2018 que implanta el Proyecto Explora. En ella se indica que en aquellos casos que se opte por la modalidad presencial del Programa, el centro educativo será dotado con un maestro con 1/3 de la jornada que será el responsable de llevar a cabo los talleres presenciales, dinamizar y coordinar las actividades online (Artículo Quinto.9). Así pues, si el centro se decanta por la modalidad online, no recibirá este recurso y únicamente el profesor responsable verá reducida parte de su jornada laboral.

Formación del profesorado:

La normativa analizada no contempla la formación específica en altas capacidades para el profesorado.

Papel de las familias:

En relación al papel que se reconoce y otorga a las familias, la legislación consultada diferencia entre dos tipos: uno pasivo como receptoras de información; y otro más activo como participantes en los procesos de solicitud y en las medidas que se adoptan con sus hijos.

En el Artículo 12 de la Orden 13/2010 se indica que la familia tiene que ser informada por el tutor de la posibilidad de solicitud de la flexibilización de la escolarización de sus hijos; así como dar el consentimiento a dicha propuesta. Además, se le reconoce la potestad para solicitarla.

En la Orden EDU/53/2018 se señala que puede solicitar la evaluación psicopedagógica (Artículo 9.1), y ser informada de que se le a realizar y de las conclusiones que de ella se obtengan (Artículo 11.1).

Por último, el Artículo Segundo de la Resolución de 16 de julio de 2018 que implanta el Proyecto Explora, se establece como objetivos del programa la participación de la familia “en los aprendizajes de sus hijos y en el proyecto educativo del centro” que permita crear un clima de colaboración centro-familia. En el mismo artículo se reconoce

el derecho de las familias a hacer uso del banco de actividades que se crea entorno al Proyecto Explora.

Publicaciones para orientar a profesores y familias:

La normativa analizada no proporciona pautas para la correcta y adecuada atención educativa del alumnado con altas capacidades. Sin embargo, la Consejería sí que tiene publicados varios documentos que ayudan en la identificación e intervención con este alumnado. Pero en su legislación no se alude a ellos.

De todos ellos, se destacan tres: un protocolo de identificación y respuesta, una serie de indicadores para la identificación, y una guía para padres. En la Tabla 73 se recogen las tres. En la columna de la izquierda se indica el nombre de la publicación. En la parte de la derecha de la tabla hay dos bloques: el que muestra los destinatarios principales (profesores, orientadores, familias) de la publicación; y el objetivo (detección, compartir experiencias) fundamental de la misma.

Tabla 73

Publicaciones oficiales de la Consejería para orientar en la atención educativa del alumnado con altas capacidades.

Publicación	Destinatarios			Objetivo	
	Profesores	Orientadores	Familias	Detección	Compartir experiencias
Protocolo de identificación y respuesta educativa al alumnado que presenta altas capacidades intelectuales	X	X		X	
Indicadores para la identificación de los alumnos de altas capacidades	X		X	X	
Alumnos con altas capacidades. Guía para padres			X		X

En todas estas publicaciones se ofrecen indicadores para la detección de las altas capacidades tanto en el ámbito escolar como en el familiar. Además, se aportan marcos conceptuales, teóricos y prácticos para la atención a este colectivo.

Equipos especializados:

En la normativa analizada no se ha encontrado ninguna referencia a la existencia de equipos especializados en el ámbito de las altas capacidades.

Asociaciones:

En la Tabla 74 se incluyen las asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de La Rioja. En la columna de la izquierda figuran las asociaciones y en la columna de la derecha, su página web.

Tabla 74

Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad de La Rioja.

Asociación	Página web
ARNAC Asociación Riojana de Niños de Altas Capacidades en Logroño	http://www.arnac.org/
FUNDACIÓN PROMETE Logroño	https://www.promete.org/

Nota. Elaboración propia a partir de la información obtenida en la página web:
<https://cebrasdecolores.es/asociaciones/>

Resumen:

En la Tabla 75 se ha recopilado toda la información relevante con respecto a las diferentes variables para el caso de la Comunidad de La Rioja. En la columna de la izquierda aparecen las variables; en la columna central, su concreción; y en la columna de la derecha, se indica la referencia legislativa cuando existe.

Tabla 75

Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad de La Rioja.

Variable	Concreción	Normativa
Normativa específica	Sí	Resolución de 16 de julio de 2018 sobre Servicios de Orientación Educativa
Concepto	Alumnado con altas capacidades intelectuales	Toda
Protocolo de detección	No	

Variable	Concreción	Normativa
Protocolo de identificación	No	
Pruebas concretas para la identificación	No	
Responsables de la identificación	Sí	Resolución de 16 de julio de 2018 sobre Servicios de Orientación Educativa
Proceso de evaluación	Sí	Orden EDU/53/2018
Momento de la evaluación	Cuando lo solicite el tutor, un profesor del equipo docente, los representantes legales o la Consejería	Orden EDU/53/2018
Elementos del informe	Información sobre el sujeto, su contexto escolar, familiar y social Historia escolar NEAE Orientación y medida de respuesta	Orden EDU/53/2018
Medidas de respuesta	Flexibilización Enriquecimiento	Toda (menos la de Altas capacidades) Resolución de 6 de noviembre de 2014
Becas y Premios	No	
Programas especiales	Sí	Resolución de 16 de julio de 2018 sobre el Proyecto Explora
Recursos personales	Sí	Resolución de 16 de julio de 2018 sobre el Proyecto Explora
Formación del profesorado	No	
Papel de las familias	Realizar la solicitud Ser informados Dar su consentimiento Participar en las medidas adoptadas con sus hijos	Orden 13/2010 Orden EDU/53/2018 Orden 13/2010 Orden EDU/53/2018 Orden 13/2010
Publicaciones para orientar a profesorado y familias	Sí	Resolución de 16 de julio de 2018 sobre el Proyecto Explora Protocolo de identificación y respuesta educativa al alumnado que presenta altas capacidades intelectuales
Equipos especializados	No	
Número de asociaciones	2	

4.3.17. Comunidad Valenciana

La Comunidad Valenciana es la octava comunidad más extensa de España, con más de 23200 km². Está compuesta por tres provincias y su capital es Valencia. Tiene una población de 5058138 habitantes (según el INE para el año 2021: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2853#!tabs-tabla>), de los cuales, un poco más de la mitad son mujeres. Se encuentra ubicada en el este de España. Al norte limita con Cataluña y Aragón; al sur con Murcia; al este con el mar Mediterráneo; y al oeste con Castilla La Mancha.

Normativa que regula la respuesta:

En la Comunidad Valenciana los decretos que regulan el currículum son el Decreto 38/2008 para el segundo ciclo de Educación Infantil, el Decreto 88/2017 que modifica el Decreto 108/2014 que establece el currículum para Educación Primaria, y el Decreto 51/2018 que modifica el Decreto 87/2015 que desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria. Si bien en el Decreto referido al segundo ciclo de Educación Infantil no se menciona nada respecto al alumnado con altas capacidades, no ocurre lo mismo con los decretos de Primaria y Secundaria.

La situación es análoga para las órdenes que regulan la evaluación en las tres etapas. Mientras que en la Orden de 24 de junio de 2008, que establece la evaluación en la etapa de Educación Infantil, no hay mención al alumnado con altas capacidades, en la Orden 89/2014 de evaluación de la Educación Primaria y la Orden 38/2017 de la de Secundaria, sí que aparece la referencia a este colectivo.

Con respecto a la normativa que regula la atención a la diversidad, la Comunidad Valenciana cuenta con el Decreto 104/2018 sobre equidad e inclusión, la Orden 20/2019 que organiza la respuesta educativa para la inclusión y la Resolución de 23 de diciembre de 2021 que dicta las instrucciones para la detección e identificación de las NEAE. En todas ellas, hay alusión al alumnado con altas capacidades.

Finalmente, aunque no existe una normativa específica sobre altas capacidades, se ha considera pertinente incluir dos textos que se vinculan con este ámbito. Por un lado, y aunque se circunscribe al curso 2009-2010, la Resolución de 22 de julio de 2009 que autoriza un programa experimental para fomentar el enriquecimiento curricular. Y por otro lado, la Resolución de 2 de agosto de 2021 por la que se activan las Unidades Especializadas de Orientación (UEO), entre ellas la destinada a las altas capacidades.

En la Tabla 76 se recoge, según su rango, toda la normativa vigente de la Comunidad Valenciana para las etapas educativas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, que tiene que ver con el currículum, con la evaluación, con la atención a la diversidad, y con las altas capacidades. En la columna de la izquierda figura el rango normativo. Mientras que en la parte de la derecha se incluyen las referencias legislativas según el ámbito.

Tabla 76

Normativa vigente de la Comunidad Valenciana según su ámbito y rango.

Rango normativo	Ámbito			
	Currículum	Evaluación	Atención a la diversidad	Altas capacidades
Decreto	Decreto 38/2008 (para EI)		Decreto 104/2018	
	Decreto 108/2014 (para EP, modificado por el Decreto 88/2017)			
	Decreto 87/2015 (para ESO, modificado por el Decreto 51/2018)			
Orden		Orden de 24 de junio de 2008 (para EI)	Orden 20/2019	
		Orden 89/2014 (para EP)		
		Orden 38/2017 (para ESO)		
Resolución			Resolución de 23 de diciembre de 2021	Resolución de 22 de julio de 2009
				Resolución de 2 de agosto de 2021

Nota. La normativa que se incluye en el apartado Altas capacidades no es específica de dicho ámbito, pero se ha considerado adecuado incluirla en el mismo por tener apartados que regulan aspectos muy concretos de las altas capacidades.

Concepto:

En toda la legislación analizada se emplea el término altas capacidades. En la mayoría de los textos, salvo en la Orden 89/2014, la Orden 38/2017, el Decreto 104/2018 y la Resolución de 22 de julio de 2009, suele incluirse el adjetivo “intelectuales”.

En ninguno de los textos normativos se da una definición de este colectivo, únicamente en el Preámbulo de la Resolución de 23 de diciembre de 2021 se señala que pertenecen al grupo de alumnado con NEAE que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar altas capacidades intelectuales.

Estadísticas:

En la Tabla 77 se presentan las cifras con respecto al alumnado con altas capacidades según la etapa educativa en la Comunidad Valenciana. En la columna izquierda se especifica la etapa, el alumnado escolarizado, los identificados con altas capacidades y el porcentaje para esa etapa. En las columnas de la derecha se muestra el número para los chicos, para las chicas y en su totalidad.

Tabla 77

Estadísticas de alumnado escolarizado e identificado de altas capacidades según la etapa educativa en la Comunidad Valenciana.

Número de alumnado	Hombres	Mujeres	Total
En el 2º ciclo de Educación Infantil			
Escolarizados	67161	63095	130256
Identificados de altas capacidades	0	0	0
% de identificados de altas capacidades	0,000	0,000	0,000
En Educación Primaria			
Escolarizados	158350	148628	306978
Identificados de altas capacidades	837	311	1148
% de identificados de altas capacidades	0,529	0,209	0,374
En Educación Secundaria Obligatoria			
Escolarizados	114014	109091	223105
Identificados de altas capacidades	3	1	4
% de identificados de altas capacidades	0,003	0,001	0,002
En Educación Básica			
Escolarizados	272364	257719	530083
Identificados de altas capacidades	840	312	1152
% de identificados de altas capacidades	0,308	0,121	0,217

Como se puede observar en los datos recogidos en la tabla, el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la Comunidad Valenciana es muy inferior al 1%. Ni en el cómputo total de la EB, ni en ninguna de las etapas educativas, este porcentaje llega a las cuatro décimas. Siendo el porcentaje total más elevado el de la etapa de la EP, con un 0,374%; y el más bajo el de la etapa de EI, con ningún identificado.

Sí que se supera esta barrea cuando se observan los resultados para los chicos y para las chicas. Pero sólo en la etapa de la EP, donde es ligeramente superior al 0,5%: 0,529 para los alumnos. Así, el porcentaje más elevado para los chicos y para las chicas se encuentra en la etapa de la EP, mientras que el más bajo aparece en la etapa de EI.

Las diferencias entre chicos y chicas es patente en todas las etapas educativas, siendo siempre más del doble en el caso de los varones (a excepción de la EI, que no tiene identificados). La mayor distancia se da en la etapa de EP con 0,32% de alumnos más que de alumnas identificadas. En toda la Educación Básica este número asciende al 0,187%.

Detección:

En ningún caso aparece un protocolo claro y bien definido de los pasos que hay que dar, quiénes son los responsables, ni con qué recursos se cuenta para poder realizar la detección del alumnado con altas capacidades. Dado que no aparece reflejado en la normativa, ni en la página de la Consejería, se puede afirmar que no existe tal protocolo, y que no es obligatorio, por tanto.

La única referencia a esta variable se encuentra en el Resuelto Decimosexto.2 de la Resolución de 2 de agosto de 2021, donde se estipula que la UEO de referencia en altas capacidades asesorará e intervendrá en la elaboración de indicadores para la detección temprana de altas capacidades por etapas.

Identificación:

Con respecto al proceso de identificación del alumnado con altas capacidades tampoco queda muy definido en la normativa vigente. Pese a ello, tanto en la Orden 89/2014 como en la Orden 20/2019 (Artículos 11 y 37 respectivamente) se estipula un procedimiento para poder aplicar la medida de la flexibilización. Los pasos pueden resumirse en:

1. El equipo docente identifica al sujeto que cumple con las condiciones para poder flexibilizar.
2. El tutor coordina la solicitud de la evaluación (socio)psicopedagógica y elabora de forma colegiada un informe-propuesta que justifique que el sujeto dispone de las competencias necesarias para cursar con aprovechamiento el curso en el que se quiere escolarizar y se prevé que esta medida puede mejorar su desarrollo académico y socioafectivo.
3. Si procede la medida y con la conformidad de los representantes legales, la dirección del centro tramita la solicitud a la dirección territorial.
4. La dirección territorial resuelve autorizando o desestimando la medida, y lo comunica a los representantes legales y al centro educativo.

Aunque no se especifica el proceso o protocolo para la identificación del alumnado con altas capacidades, la Resolución de 23 de diciembre de 2021 indica cuáles son los requisitos documentales “para acreditar las circunstancias personales del alumnado que, en interacción con las condiciones del contexto, pueden ocasionar necesidades específicas de apoyo educativo” (Resuelvo Séptimo.1). Que para el caso de las altas capacidades supone acreditar la totalidad de los requisitos siguientes:

- Resultados de pruebas psicométricas: aspectos cognitivos, conductuales, creativos, emocionales y psicosociales.
- Resultados de escalas de valoración de las altas capacidades intelectuales.
- Aspectos cualitativos del expediente académico: aproximación al aprendizaje, forma de aprender, intereses, etc.
- Registros de producciones del alumnado.

Al margen de ello, cabe añadir dos aspectos más relativos a la identificación. Por una parte lo que establecen los decretos de currículum de Primaria y Secundaria sobre la obligación de los centros docentes de incluir en su plan de atención a la diversidad e inclusión educativa las medidas pertinentes para identificar y valorar las necesidades específicas del alumnado con altas capacidades intelectuales (Artículo 22.2 del Decreto 108/2014 y Artículo 26.2 del Decreto 87/2015). Para llevarla a cabo, se indica que los centros contarán con la colaboración del docente especialista en orientación educativa. Por otra parte, el papel de asesoramiento e intervención que se le otorga a la UEO de referencia en altas capacidades al contribuir en la identificación de barreras específicas relacionadas con el ámbito de actuación y en la de las capacidades y las necesidades de apoyo del alumnado (Resuelvo Decimosexto.2).

Evaluación psicopedagógica (proceso e informe):

En la Comunidad Valenciana se añade el prefijo *socio-* a la denominación del proceso desde la aprobación del 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano

El proceso de evaluación sociopsicopedagógica queda ampliamente desarrollado en la Orden 20/2019 de una manera genérica para la valoración de cualquier NEAE. Sin embargo, existen algunas referencias al caso específico de la evaluación de las altas capacidades.

En relación al momento en el que debe hacerse la evaluación, los decretos de currículum de Primaria y Secundaria señalan que debe ser previo a la elaboración de las adaptaciones específicas del currículo para este alumnado (Artículo 22.3 del Decreto 108/2014 y Artículo 26.3 del Decreto 87/2015). En la Orden de evaluación de Primaria se indica que, para la aplicación de la medida de la flexibilización, se realizará después de que la dirección del centro haya visto el informe-propuesta del equipo docente (Artículo 11.4 de la Orden 89/2014). La normativa más reciente hace hincapié en el momento de la detección de necesidades y la toma de decisiones sobre la respuesta más adecuada. Así, en la Orden 20/2019 se dice que la evaluación:

Se inicia en el momento en que, en los contextos escolar, familiar y social, se detectan barreras de acceso, aprendizaje o participación que limitan el desarrollo del alumnado y, por lo tanto, requieren la adopción de medidas curriculares extraordinarias de nivel III y cualquier medida de nivel IV (Artículo 5.2.f).

Y en el resuelto tercero.4 de la Resolución de 23 de diciembre de 2021: “Cuando se requiere una identificación precisa de las necesidades específicas de apoyo educativo para dar una respuesta adecuada a los casos de las altas capacidades intelectuales.”

Conviene clarificar que la clasificación de las medidas de respuesta educativa en cuatro niveles se establece en el Artículo 14 del Decreto 104/2018, y es la siguiente:

1. Primer nivel de respuesta: se dirige a toda la comunidad educativa y a sus relaciones con el entorno sociocomunitario.
2. Segundo nivel de respuesta: dirigido a todo el alumnado del grupo-clase.
3. Tercer nivel de respuesta: se dirige al alumnado que requiere una respuesta diferenciada, individualmente o en grupo, y que implica apoyos ordinarios adicionales.

4. Cuarto nivel de respuesta: dirigido al alumnado con NEAE que requiere una respuesta personalizada e individualizada de carácter extraordinario que implica apoyos especializados adicionales.

Por lo que se refiere a la información que debe contener el informe que se desprende de la evaluación sociopsicopedagógica, la Orden 20/2019 señala que han de aparecer: las conclusiones, orientaciones y propuesta de actuación que se derivan de la evaluación (Artículo 5.4). Y el resuelvo tercero.13 de la Resolución de 23 de diciembre de 2021: las conclusiones del procedimiento de evaluación, el tipo de necesidades específicas de apoyo educativo, la propuesta de las medidas, de los apoyos y, si procede, del plan de actuación personalizado para la respuesta educativa a las necesidades y barreras identificadas. Aunque el resuelvo tercero.2 de esta Resolución dice que la evaluación tiene que contemplar información sobre:

- La historia escolar.
- El alumno: autonomía personal, aspectos cognitivos, emocionales, sociales, académicos, vocacionales, datos evolutivos y de salud relevantes.
- El contexto familiar.
- El contexto escolar.
- El contexto socio-comunitario.

Medidas de respuesta:

En la normativa analizada se habla principalmente de una medida de respuesta educativa: la flexibilización. Sin embargo, en alguno de los textos aparecen otras medidas como las adaptaciones específicas del currículo o el enriquecimiento curricular.

Tanto en el Decreto 108/2014 (Artículo 22.4) como en el Decreto 87/2015 (Artículo 26.4) y en la Orden 38/2017 (Artículo 12.2) se estipula que la flexibilización del alumnado en Primaria y Secundaria se realizará según los criterios que marca el artículo 7 del 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 el alumnado superdotado intelectualmente. En cualquier caso, tiene que contar con el consentimiento expreso de los representantes legales, con los informes favorables del equipo docente y del orientador, y con la autorización de la dirección territorial competente en materia de educación.

Por su parte, la orden de evaluación de Primaria detalla un poco más en qué consiste la flexibilización e indica que hay dos opciones: la anticipación de la escolarización en el primer curso de la etapa, y la reducción en un año del período de escolarización en la etapa (Artículo 11.2 de la Orden 89/2014). Para la primera opción es necesario que el sujeto haya alcanzado los objetivos correspondientes al segundo ciclo de la educación infantil y se prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización. Para la segunda opción: que el sujeto haya demostrado un grado de adquisición de los objetivos y de las competencias suficiente para la adopción de la medida, tomando para ello como referente los criterios de evaluación de todas las áreas del curso inmediatamente anterior al que sea propuesto para acceder, y se prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización.

Sin embargo, es en la Orden 20/2019 en la que se especifica la medida de flexibilización para todas las etapas. Siguiendo lo que marca el artículo 21.6 del Decreto 104/2018 se enfatiza su carácter excepcional (Artículo 37.1 de la Orden 20/2019), y que tiene que ir acompañada de medidas y actuaciones específicas que contribuyan al desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades y de la personalidad del alumnado para el cual se aplica (Artículo 37.8 de la Orden 20/2019). También se señala que la medida puede adoptarse un máximo de tres veces en la enseñanza obligatoria (Artículo 37.2) y que puede aplicarse en las siguientes situaciones (Artículo 37.3):

- La anticipación de la escolarización en el primer curso de la Educación Primaria.
- La reducción en un año de la escolarización en cualquiera de los cursos de la etapa de Primaria como consecuencia de la incorporación del sujeto a un curso superior al que le corresponde por edad, siempre que no se haya anticipado el inicio de la escolarización previsto en el punto anterior.
- La reducción en un año de la escolarización en cualquiera de los cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria como consecuencia de la incorporación del sujeto a un curso superior al que le corresponde.

Para poder aplicar esta medida es imprescindible tener un informe del equipo docente que justifique que el sujeto dispone de las competencias necesarias para cursar con aprovechamiento el curso en el cual se quiere escolarizar y se prevé que esta medida puede mejorar el desarrollo académico y socioafectivo (Artículo 37.7.a de la Orden 20/2019). También tener la valoración sociopsicopedagógica (Artículo 5.3.2 de la Orden 20/2019) y disponer de un grado suficiente de madurez y de adquisición de las competencias clave para cursar adecuadamente el curso al cual se propone el acceso

y se prevea que la medida es la más adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y la socialización (Artículo 37.1). Además, el Resuelvo undécimo.1 de la Resolución de 23 de diciembre de 2021 añade el requisito de tener la autorización por resolución de la Dirección Territorial de Educación.

Con respecto a otro tipo de medidas, el Decreto 108/2014 y el Decreto 87/2015 señalan las adaptaciones específicas del currículo, entendiéndolas como medidas de ampliación o enriquecimiento de los contenidos de las diferentes materias (Artículo 22.3 y Artículo 26.3, respectivamente). En los mismos artículos se indica que para su aplicación se requiere tener la evaluación psicopedagógica y la autorización del director del centro.

En la Orden 20/2019 se da una explicación más detallada de la medida del enriquecimiento curricular: “El enriquecimiento curricular es una medida curricular extraordinaria de nivel III dirigida al alumnado con altas capacidades intelectuales, debidamente identificado por los servicios especializados de orientación. Consiste en la ampliación de los objetivos y los contenidos de las diferentes áreas y materias, la flexibilidad de los instrumentos y los criterios de evaluación y el uso de una metodología específica, teniendo en cuenta las capacidades, los intereses, el estilo de aprendizaje del alumnado y las características y oportunidades del contexto familiar y sociocomunitario” (Artículo 16.1). Se trata de una medida que planifica, aplica y evalúa el equipo docente con el asesoramiento del orientador y la participación de la familia (Artículo 16.3).

También se indica que son actuaciones que se desarrollan principalmente en el aula ordinaria, dentro del marco de la adecuación personalizada de las programaciones didácticas. Aunque pueden incorporar actividades dentro y fuera del horario lectivo, implicando a la familia y al contexto sociocomunitario (Artículo 16.2).

El único requisito que se estipula para la aplicación del enriquecimiento curricular es tener la valoración sociopsicopedagógica (Artículo 5.3.1).

Aunque no figuren como medidas de respuesta concretas, en el Resuelvo decimosexto.2 de la Resolución de 2 de agosto de 2021 se indica que cabe proporcionar una respuesta personalizada adecuada a las necesidades del alumnado con altas capacidades, es decir, su desarrollo integral. Tal es el caso de los programas específicos de desarrollo cognitivo, de desarrollo personal y social, de autonomía por el aprendizaje, de mentores, etc. En estos casos, la única condición para beneficiarse de esta respuesta es ser persona con altas capacidades.

Por otra parte, cabe mencionar que durante el curso 2009-2010 se llevó a cabo un programa experimental y de innovación educativa en algunos centros educativos, con el que se pretendía mejorar el desarrollo de las competencias básicas fomentando el enriquecimiento curricular del alumnado en general y la atención del alumnado con altas capacidades, con el fin de elevar el éxito escolar en los centros participantes, evaluar los resultados obtenidos y generar buenas prácticas para su posterior difusión y regulación.

Becas, premios y unidades específicas de escolarización:

En ninguno de los textos normativos analizados se hablan de las unidades específicas de escolarización, ni de becas o premios.

Programas específicos:

Como se ha descrito previamente, durante el curso 2009-2010 se llevó a cabo en 25 centros (centros de educación infantil y primaria e institutos de educación secundaria) de la Comunidad Valenciana, el programa experimental y de innovación educativa para fomentar el enriquecimiento curricular general y la atención al alumnado con altas capacidades (Preámbulo de la Resolución de 22 de julio de 2009). Desde entonces, no ha habido ninguna otra normativa que propusiera algún programa de este tipo y que diera respuesta a las necesidades del alumnado con altas capacidades.

Sin embargo, en la Resolución de 2 de agosto de 2021 sí que se habla de aplicar programas específicos de desarrollo cognitivo, personal, social, de autonomía, etc. como medidas que se adecuan a las necesidades del alumnado con altas capacidades.

En consonancia con ello, el 14 de marzo de 2022 se presentó desde la Conselleria, y en concreto desde la UEO de referencia en altas capacidades, y en colaboración con el Centro de formación y recursos para el profesorado (CEFIRE), la Universidad de Valencia y las asociaciones de altas capacidades de la Comunidad Valenciana, el Proyecto Connectats (según la nota de prensa del 14 de marzo de 2022, y que se puede ver en <https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/inici>). Se trata de un proyecto de promoción del talento de todo el alumnado. Constituye así un “programa organizativo y de intervención pedagógica para todo el centro, basado en el enriquecimiento curricular, con carácter inclusivo y que incorpora estrategias educativas basadas en las evidencias actuales”. La pretensión de este Proyecto es unificar modelos de identificación, ofrecer un banco de recursos interactivo y accesible para toda la comunidad educativa, partiendo de las fortalezas de cada sujeto.

Según se explica en los vídeos informativos y promocionales que aparecen en la página de la Conselleria, el objetivo del Proyecto es crear una red de centros piloto promotores del talento a través de experiencias educativas innovadoras basadas en la diferenciación curricular y la optimización de recursos. Proviene de un proyecto previo llevado a cabo por un centro de la Comunidad Valenciana: el proyecto CONECTA-T de 2016. Se especifica además, que es un programa dirigido a equipos directivos, profesorado y orientadores, para formarlos en la detección, identificación e intervención con alumnado con altas capacidades.

Recursos personales:

En ninguno de los textos analizados aparece explícitamente el tipo de recursos personales que pueden recibir el alumnado con altas capacidades personales. Sin embargo, en la Resolución de 22 de julio de 2009 se reconocen como *recursos humanos complementarios* para llevar a cabo el programa experimental los siguientes: Profesores de Inglés, de Lengua Castellana y Literatura, de Pedagogía Terapéutica, de Informática, de Matemáticas y de Geografía e Historia (Anexo). Aun así, parece que estos recursos son propuestos por cada centro para el desarrollo de su proyecto.

Formación del profesorado:

Con respecto a la formación específica en altas capacidades para el profesorado, no hay ninguna referencia en la normativa analizada. Cuando se habla de formación para el profesorado se hace en términos generales. A pesar de ello, en la Resolución de 2 de agosto de 2021, en el Resuelvo decimosexto.2 se indica que la UEO de referencia en altas capacidades asesorará e intervendrá en la elaboración de indicadores para la detección temprana de altas capacidades por etapas.

En la misma línea, los vídeos promocionales del Proyecto Connectats afirman que esta UEO está elaborando un protocolo de detección e identificación de las altas capacidades, que estará disponible para todos los centros. Además, el propio Proyecto se define como un programa para la formación en la detección, identificación e intervención con el alumnado con altas capacidades.

Papel de las familias:

En la normativa analizada, el principal papel de la familia consiste en dar el consentimiento expreso para la aplicación de la medida de la flexibilización para sus hijos: artículo 22.4 del Decreto 108/2014, artículo 26.4 del Decreto 87/2015, artículo 11.5 de la Orden 89/2014, artículo 12.2 de la Orden 38/2017 y artículo 37.7.b de la Orden

20/2019. Además, en relación con la aplicación de esta medida, tanto la Orden 89/2014 como la Orden 20/2019 añaden que las familias han de recibir la notificación de la resolución que indica si es pertinente o no la flexibilización para el caso de sus hijos (Artículo 11.9 y Artículo 37.7.c, respectivamente). La Orden 89/2014 también contempla que hayan de ser informados de que se va a solicitar la evaluación psicopedagógica para determinar si procede la aplicación de dicha medida (Artículo 11.4).

Al margen de este papel esencial, se les otorga dos más. Por un lado, pueden participar en las actuaciones y programas de enriquecimiento curricular para sus hijos (Artículo 16.3 de la Orden 20/2019). Por otro, tienen el derecho de ser acompañadas y recibir el apoyo necesario por parte de la UEO de referencia en altas capacidades (Resuelvo Decimosexto.2 de la Resolución de 2 de agosto de 2021).

Publicaciones para orientar a profesores y familias:

En general, en ninguno de los textos analizados aparece una descripción de pautas o sugerencias para ofrecer una correcta y adecuada atención educativa al alumnado con altas capacidades. Tan solo en el Resuelvo Decimosexto.2 de la Resolución de 2 de agosto de 2021 se establece como responsable a la UEO de referencia en altas capacidades de asesorar e intervenir en la elaboración de indicadores para la detección temprana de altas capacidades, así como en la identificación de barreras, capacidades y necesidades de apoyo a este alumnado. Aspecto que coincide con la propuesta que se recoge con el Proyecto Connectats. A pesar de ello, todavía no hay publicado ningún protocolo de detección, identificación y/o intervención con el alumnado con altas capacidades.

Con respecto a la existencia o no en la página de la Conselleria de una guía para profesores y/o familias, la Comunidad Valenciana cuenta con varias: una más reciente, completa y que va dirigida a toda la comunidad educativa; y tres más antiguas, que recogen las orientaciones para la evaluación psicopedagógica, la intervención con alumnado con altas capacidades en la ESO, y diversas experiencias de atención a este colectivo.

En la Tabla 78 se recopilan las publicaciones que aparecen en la página web de la Consejería de la Comunidad Valenciana y que sirven de orientación a familias y docentes. En la columna de la izquierda se indica el nombre de la publicación. En la parte de la derecha de la tabla hay dos bloques: el que muestra los destinatarios principales (profesores, orientadores, familias) de la publicación; y el objetivo (detección, compartir experiencias) fundamental de la misma.

Tabla 78

Publicaciones oficiales de la Consejería para orientar en la atención educativa del alumnado con altas capacidades.

Publicación	Destinatarios			Objetivo	
	Profesores	Orientadores	Familias	Detección	Compartir experiencias
Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Altas Capacidades (2002)	X	X		X	
Experiencias de Atención Educativa con el Alumnado de Altas Capacidades (2004)	X				X
Intervención con el Alumnado de Altas Capacidades en Educación Secundaria Obligatoria (2009)	X			X	
Altas Capacidades Intelectuales. Una guía para la Comunidad Educativa (2018)	X	X	X	X	

Equipos especializados:

Como se ha visto, la Resolución de 2 de agosto de 2021 activa las UEO, y entre ellas, la destinada a las altas capacidades (Resuelvo Decimosexto). Este equipo está compuesto por profesores de la especialidad de orientación educativa, maestros de pedagogía terapéutica y personal especialista de trabajo social. Entre sus funciones, destacan:

- Identificación de barreras específicas, de las capacidades y necesidades de apoyo del alumnado.
- Intervención y colaboración en la evaluación sociopsicopedagógica.
- Elaboración de indicadores que contribuyan en la detección temprana.
- Acompañamiento a las familias y centros educativos.

Asociaciones:

En la Tabla 79 se incluyen las asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad Valenciana. En la columna de la izquierda figuran las asociaciones y en la columna de la derecha, su página web.

Tabla 79*Relación de Asociaciones vinculadas con las altas capacidades de la Comunidad Valenciana.*

Asociación	Página web
ACAST Asociación Castellonense de Apoyo al Superdotado y Talentoso	http://www.acast.org/
AVAST Asociación Valenciana de Apoyo al Superdotado y Talentoso	http://www.asociacion-avast.org/
ACYTAL Levante Altas Capacidades y Talentos de Levante	https://acytal.com/
AMARAC Associació de La Marina Alta per al recolzament de les altes capacitats	https://es-la.facebook.com/Amarac2017/
ALASAC Asociación de Altas Capacidades y Talentos Alicante	https://alasac.es/

Nota. Elaboración propia a partir de la información obtenida en la página web:
<https://cebrasdecolores.es/asociaciones/>

Resumen:

En la Tabla 80 se ha recopilado toda la información relevante con respecto a las diferentes variables para el caso de la Comunidad Valenciana. En la columna de la izquierda aparecen las variables; en la columna central, su concreción; y en la columna de la derecha, se indica la referencia legislativa cuando existe.

Tabla 80

Recopilación de la normativa específica que trata cada una de las variables de estudio para la Comunidad Valenciana.

Variable	Concreción	Normativa
Normativa específica	No	
Concepto	Alumnado con altas capacidades (intelectuales)	Toda
Protocolo de detección	No	
Protocolo de identificación	No	Orden 89/2014 y
Pruebas concretas para la identificación	Procedimiento para la solicitud de la flexibilización	Orden 20/2019
	Sí	Resolución de 23 de diciembre de 2021
	- Pruebas psicométricas	
	- Escalas de valoración	
	- Expediente académico	
	- Producciones del sujeto	
Responsables de la identificación	Equipo docente coordinado por el tutor	Orden 89/2014 y
		Orden 20/2019
Proceso de evaluación	Sí	Orden 20/2019
Momento de la evaluación	Previa a la adopción de medidas de respuesta específica, cuando se detectan las necesidades	Orden 20/2019
Elementos del informe	Historia escolar	
	Autonomía personal	
	Aspectos cognitivos, emocionales, académicos y vocacionales	
	Datos evolutivos y de salud	
	Contexto familiar, escolar y socio-comunitario	
	NEAE	
	Medidas, apoyos y plan de actuación personalizado	
Medidas de respuesta	Flexibilización	Orden 20/2019
	Enriquecimiento	Orden 20/2019
	Respuesta personalizada	Resolución de 2 de agosto de 2021
Becas y Premios	No	

Variable	Concreción	Normativa
Programas especiales	Programa experimental y de innovación educativa para el curso 2009-2010 Proyecto Connectats	Resolución de 22 de julio de 2009 Nota de prensa del 14/03/2022 en https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/inici
Recursos personales	No	
Formación del profesorado	No	
Papel de las familias	Ser informados de la evaluación psicopedagógica (para la flexibilización) Dar su consentimiento (para la flexibilización) Recibir la notificación de la resolución (de la flexibilización) Participar en actuaciones y programas (de enriquecimiento curricular para sus hijos) Ser acompañadas y apoyadas	Orden 89/2014 y Orden 20/2019 Orden 89/2014 y Orden 20/2019 Orden 89/2014 y Orden 20/2019 Orden 20/2019 Resolución de 2 de agosto de 2021
Publicaciones para orientar a profesorado y familias	Sí	
Equipos especializados	Sí Unidad Especializada de Orientación de referencia en altas capacidades	Resolución de 2 de agosto de 2021
Número de asociaciones	5	

4.4. Yuxtaposición

A lo largo de los apartados anteriores se ha presentado y desarrollado la descripción de las variables en cada una de las Comunidades Autónomas. A continuación, se muestra la yuxtaposición. Como se ha explicado en el punto relativo a las fases de la investigación, en ésta se ofrecen los datos de las Comunidades de manera conjunta, para que su comparación sea más fácil. A partir de la yuxtaposición, se extraen una serie de conclusiones comparativas que permitirán valorar el grado de consecución y logro de los objetivos planteados para la investigación.

Se abordan cada una de las variables siguiendo con el orden empleado en apartados previos. Como se podrá observar, la presentación se hace con tablas, gráficos, mapas... en función de lo que se quiere resaltar o comentar. En cualquier caso, siempre van acompañadas de una explicación.

4.4.1. Normativa que regula la respuesta

En la parte de Descripción de las Comunidades se ha realizado un análisis pormenorizado de la legislación existente en cada territorio. Como se ha visto, en algunas normas la referencia al alumnado con altas capacidades es más detallada que en otras. De igual modo, hay Comunidades Autónomas que cuentan con legislación específica sobre altas capacidades, y otras que no.

En la Tabla 81 se indica este aspecto. En la columna de la izquierda aparece cada una de las Comunidades Autónomas. En la parte de la derecha se diferencian dos bloques: por un lado, la presencia o no de normativa específica en esa Comunidad; por otro lado, de existir esa legislación, se indica su concreción. En el caso de que haya varios textos en un mismo territorio, se incluyen todos ellos.

Tabla 81

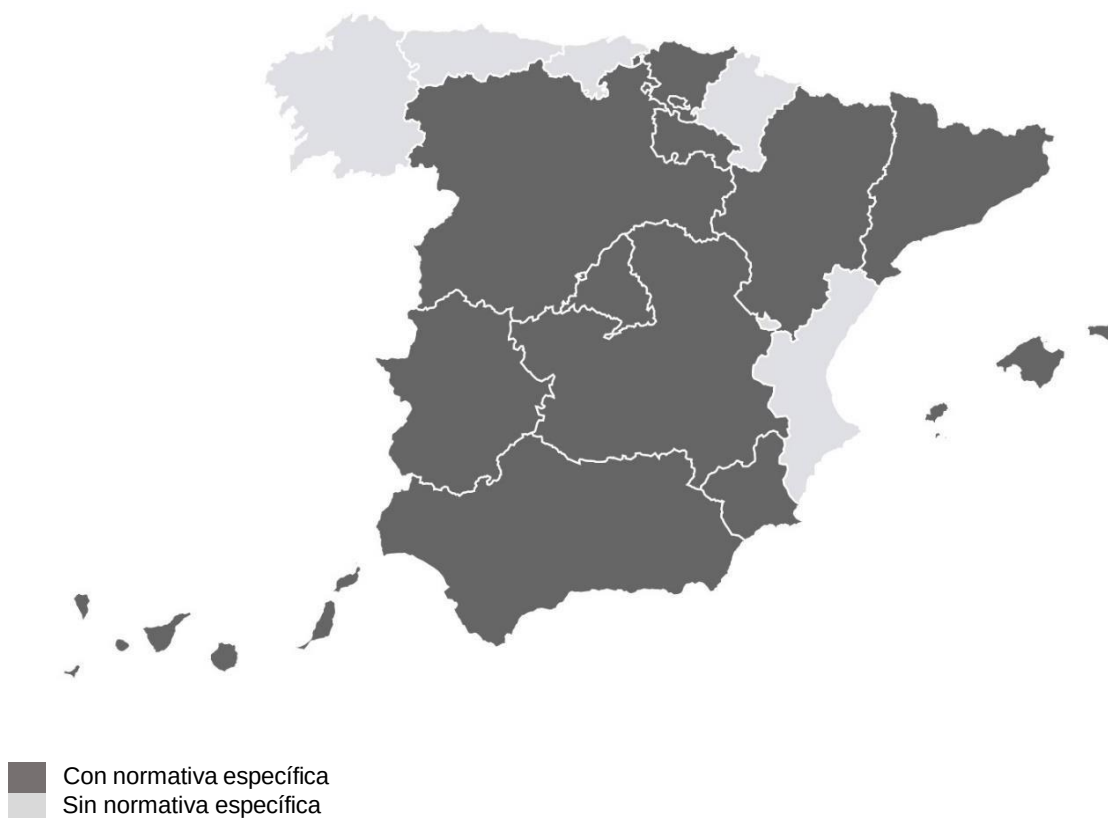
Relación de Comunidades Autónomas y la existencia o no de normativa específica en altas capacidades.

Comunidad Autónoma	Normativa específica	
	No	Sí
Andalucía		X
		Circular de 2010
		Resolución provisional de 26 de septiembre de 2017
		Instrucciones de 3 de junio de 2019
		Resolución de 20 de diciembre de 2021
Aragón		X
Asturias	X	
Baleares		X
Canarias		X
Cantabria	X	
Castilla y León		X
Castilla-La Mancha		X
		Orden de 15-12-2003
Cataluña		X
Extremadura		X
Galicia	X	
Madrid		X
		Orden 2642/2020
		Instrucciones de 1 de febrero de 2021
Murcia		X
Navarra	X	
País Vasco		X
La Rioja		X
Comunidad Valenciana	X	

Se ha trasladado a la Figura 7 estos datos. De forma que, se ha plasmado en el mapa de España, dividido en Comunidades Autónomas, las que tienen normativa específica (con independencia del número o rango de la misma). Así, en color oscuro se marca la existencia de legislación concreta sobre altas capacidades, y en color claro, aparecen las Comunidades que no cuentan con ella.

Figura 7

Relación de Comunidades Autónomas que presentan normativa específica sobre alumnado con altas capacidades intelectuales.



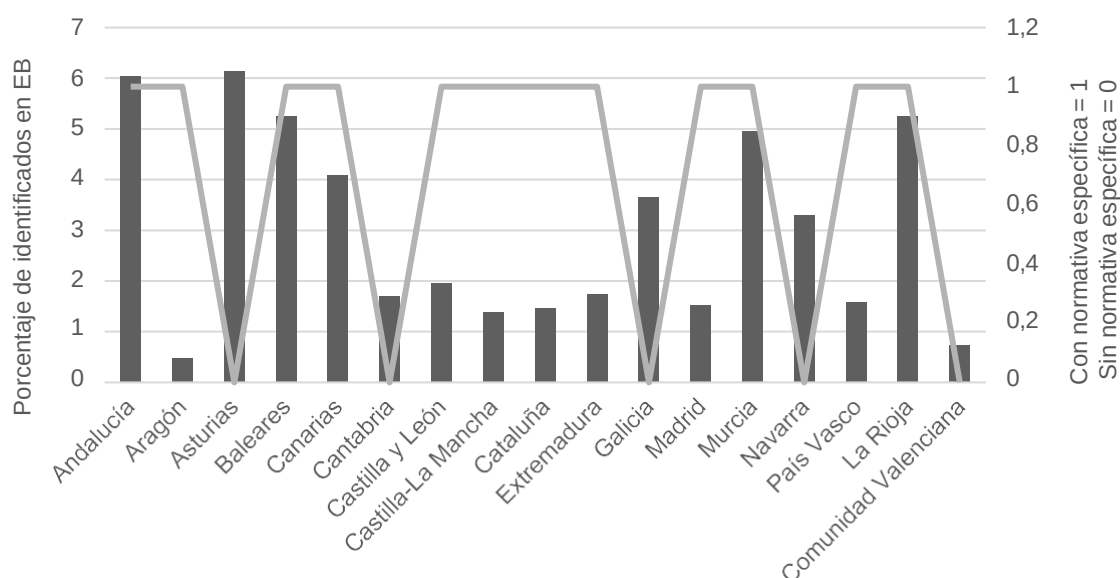
Así, en relación a la variable *Normativa que regula la respuesta*, analizando los datos y teniendo en cuenta la información recogida en la Tabla 81 y en la Figura 8, se pueden extraer las siguientes observaciones:

- 12 comunidades autónomas cuentan con normativa específica para regular algún aspecto relativo a las altas capacidades.
- De esas 12, sólo 3 tienen más de un texto legislativo: Andalucía que tiene 4, Castilla La Mancha que tiene 2, y Madrid que tiene otros 2.
- Con respecto al rango de la normativa, prima la Resolución y la Orden, con 7 y 6 textos cada una. También hay 3 Instrucciones y 1 Circular. En cambio, no hay ninguna ley, decreto ley o decreto.
- La mayoría están publicados de la segunda década del siglo XXI hasta el 2021, en total, 10 normas de las 17 que existen en todo el territorio nacional. De las restantes, únicamente 1 es previa al 2000, y 6 pertenecen a la primera década del presente siglo.

Con el objetivo de poder estudiar la relación entre normativa específica y el número de identificados, en la Figura 8 se incluye un gráfico con estos datos. En el eje de ordenadas de la izquierda se indica el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la etapa de la EB, y se muestra con barras. En el eje de abscisas aparecen las 17 Comunidades. Y en el eje de ordenadas de la derecha, mediante líneas, se indica si tiene o no normativa específica.

Figura 8

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la etapa de EB y la existencia o no de normativa específica.



De ello se extrae:

- En 5 Comunidades (Andalucía, Baleares, Canarias, Murcia y La Rioja) hay una correlación entre la existencia de normativa específica para las altas capacidades y un número elevado de identificados en EB. Del mismo modo, 2 Comunidades (Cantabria y Comunidad Valenciana) muestran esa tendencia pero a la inversa: no tienen normativa específica y el número de identificados es más bajo.
- En las 10 Comunidades restantes no se ve esa relación.

4.4.2. Concepto

Por lo que se refiere a la variable Concepto, en la legislación de todas las Comunidades Autónomas se emplea el término altas capacidades, casi siempre

acompañado del adjetivo intelectuales. Aun así, hay algunos casos en los que la normativa también contempla otros nombres. En la Tabla 82 se recoge esta información. En la columna de la izquierda aparecen las Comunidades. En el resto de columnas se muestran los tres términos empleados: altas capacidades (intelectuales), superdotación y sobredotación.

Tabla 82

Relación de la terminología empleada en cada Comunidad Autónoma para referirse al alumnado con altas capacidades.

Comunidad Autónoma	Término empleado		
	Altas capacidades (intelectuales)	Superdotación	Sobredotación
Andalucía	X		
Aragón	X		
Asturias	X		
Baleares	X		
Canarias	X		X
Cantabria	X	X	X
Castilla y León	X	X	
Castilla-La Mancha	X	X	
Cataluña	X		
Extremadura	X	X	
Galicia	X		
Madrid	X		
Murcia	X	X	
Navarra	X		
País Vasco	X		
La Rioja	X		
Comunidad Valenciana	X		

Como se puede observar, en 5 Comunidades además del término altas capacidades, aparece el de superdotación, y en 2 Comunidades el de sobredotación. Tan solo en Cantabria la normativa se refiere a este colectivo con los tres nombres, aunque el que prima siempre es el de altas capacidades.

Al analizar la legislación se ha visto que hay textos en los que se da una definición de persona con altas capacidades, y en otros, se ofrece una catalogación o tipología (perfil). En la Tabla 83 se indica para cada Comunidad la existencia o no de definición y/o perfil.

Tabla 83

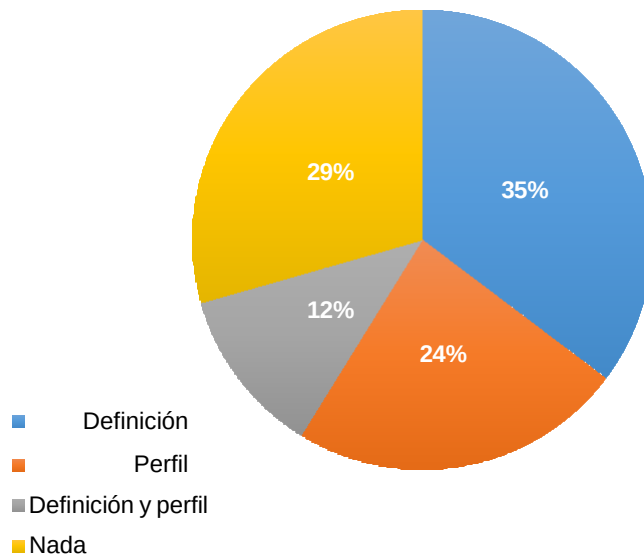
Relación de Comunidades Autónomas que tienen una definición y/o perfil de alumnado con altas capacidades en su normativa.

Comunidad Autónoma	Definición	Perfil
Andalucía	Sí	Sí
Aragón	Sí	No
Asturias	No	No
Baleares	No	No
Canarias	Sí	Sí
Cantabria	Sí	No
Castilla y León	Sí	No
Castilla-La Mancha	Sí	No
Cataluña	No	Sí
Extremadura	Sí	No
Galicia	No	No
Madrid	No	Sí
Murcia	No	Sí
Navarra	Sí	No
País Vasco	No	No
La Rioja	No	Sí
Comunidad Valenciana	No	No

Para comparar más fácilmente la situación en cada territorio, se ha generado el gráfico que aparece en la Figura 9. En él se aprecia el porcentaje de Comunidades que cuentan con una definición, las que establecen un perfil, las que tienen ambos, y las que no incluyen ninguno.

Figura 9

Porcentaje de Comunidades Autónomas que incluyen en su normativa una definición de las altas capacidades, un perfil, ambos o ninguno.

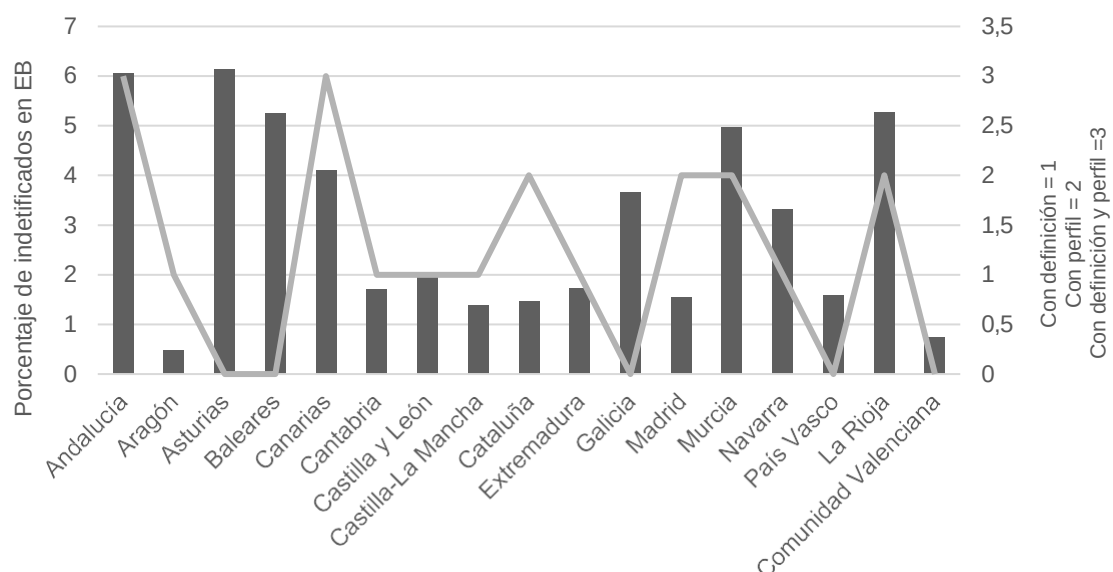


Así, el 35% de las Comunidades ($n = 6$) incluyen en alguno de sus textos legislativos una definición de las altas capacidades, y el 24% de las Comunidades ($n = 4$), un perfil de las mismas. Únicamente el 12% (Andalucía y Canarias) aportan ambos. Sin embargo, el 29% (Asturias, Baleares, Galicia, País Vasco y Comunidad Valenciana) no incluyen ni definición ni perfil.

Atendiendo ahora a la relación entre el número de identificados y esta variable, se presenta la Figura 10. En el eje de ordenadas izquierdo (barras) se indica el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la etapa de EB. En el eje de abscisas, las diferentes Comunidades. Y en el eje de ordenadas derecho, mediante una línea, las cuatro opciones de la variable (definición, perfil, ambos, ninguno).

Figura 10

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la etapa de EB y la existencia o no definición y/o perfil.



Del gráfico se puede extraer la siguiente información:

- Hay 5 Comunidades (Andalucía, Canarias, Murcia, Navarra y La Rioja) que contemplan en su normativa una definición y/o perfil del alumnado con altas capacidades y que tienen un número elevado de identificados en la etapa de la EB.
- Tres de las Comunidades (Asturias, Baleares y Galicia) con más alumnado identificado de altas capacidades en la EB no incluyen en su legislación ni una definición ni un perfil de este colectivo.
- En el resto de Comunidades no se aprecia una correspondencia entre la presencia de la definición o perfil y un número elevado de identificados.

4.4.3. Estadísticas

En el caso de la variable Estadísticas, se ha recopilado los datos relativos al porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades que ofrece el Ministerio de Educación y Formación Profesional (en su página: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo.html>). En la columna de la izquierda de la Tabla 84 figuran las diferentes Comunidades Autónomas. A continuación, se han incluido tres bloques: el de la etapa de EI, de EP y de ESO. Dentro de cada bloque, se ha diferenciado entre el porcentaje que hace referencia a los alumnos y a las alumnas.

Tabla 84

Porcentaje del alumnado identificado con altas capacidades para las diferentes etapas educativas en cada Comunidad Autónoma.

Comunidad Autónoma	EI		EP		ESO	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Andalucía	0,026	0,009	1,544	1,022	2,067	1,414
Aragón	0,000	0,000	0,127	0,053	0,209	0,097
Asturias	0,081	0,054	1,788	0,878	2,302	1,171
Baleares	0,025	0,007	1,465	0,809	1,962	1,016
Canarias	0,004	0,009	1,129	0,717	1,398	0,850
Cantabria	0,059	0,000	0,549	0,233	0,673	0,246
Castilla y León	0,012	0,000	0,685	0,196	0,779	0,294
Castilla-La Mancha	0,017	0,007	0,512	0,213	0,473	0,193
Cataluña	0,004	0,003	0,298	0,166	0,653	0,347
Extremadura	0,030	0,031	0,482	0,202	0,747	0,303
Galicia	0,074	0,035	1,181	0,491	1,316	0,665
Madrid	0,003	0,003	0,481	0,026	0,709	0,319
Murcia	0,000	0,005	0,345	0,169	2,743	1,701
Navarra	0,105	0,055	0,969	0,402	1,277	0,656
País Vasco	0,032	0,004	0,432	0,191	0,646	0,310
La Rioja	0,000	0,000	1,221	0,631	2,276	1,129
Comunidad Valenciana	0,000	0,000	0,529	0,209	0,003	0,001

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la página del Ministerio de Educación y Formación Profesional <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo.html>

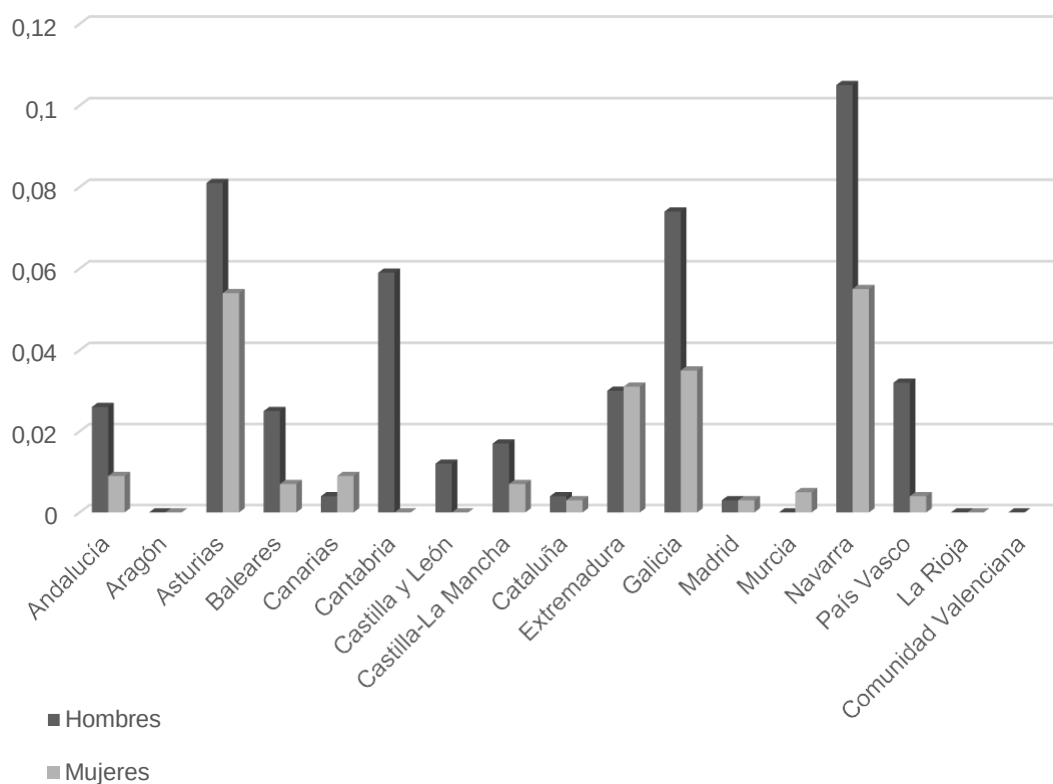
A grandes rasgos se aprecia que, en la Comunidad de Aragón, La Rioja y la Comunidad Valenciana, el porcentaje de identificados con altas capacidades en la etapa de EI es cero, tanto para chicos como para chicas. En el caso de Cantabria y Castilla y León, no hay alumnas identificadas en esa etapa.

En el resto de Comunidades Autónomas y de etapas educativas, todas tienen algún porcentaje de alumnos y alumnas identificadas con altas capacidades. Sin embargo, en ningún caso se supera el 3% de identificados, siendo, en su mayoría, superior para los chicos en relación al de las chicas.

Para lograr un análisis más detallado, se ha estudiado por etapas. Así, en la Figura 11 se muestra el porcentaje de alumnado identificado en la etapa de EI para cada Comunidad Autónoma. Como se puede apreciar, en el eje de ordenadas aparecen en color oscuro el porcentaje de alumnos, y en color claro, el de alumnas. En el eje de abscisas están las diferentes Comunidades.

Figura 11

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje de alumnos y alumnas identificados con altas capacidades en la etapa de EI.



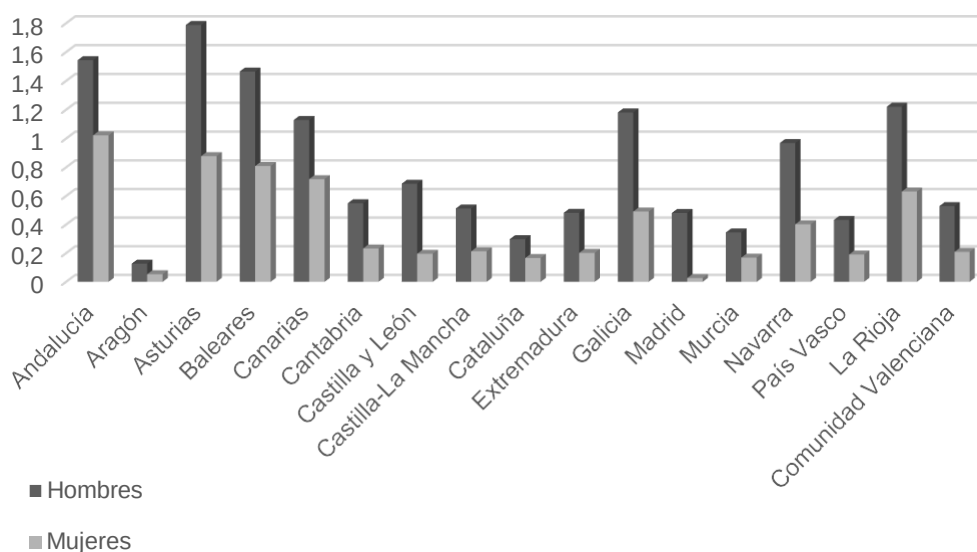
Tal y como se refleja en la Figura 11:

- Ninguna Comunidad Autónoma alcanza el 0,12% de alumnos identificados con altas capacidades en la etapa de EI.
- 3 Comunidades (Aragón, La Rioja y Comunidad Valenciana) no tienen ningún sujeto identificado con altas capacidades en la etapa de EI.
- 5 Comunidades (Aragón, Cantabria, Castilla y León, La Rioja y Comunidad Valenciana) no tienen ninguna alumna identificada con altas capacidades en la etapa de EI.
- Navarra es la Comunidad con mayor porcentaje de alumnos identificados (0,105%).
- Navarra y Asturias son las Comunidades con mayor número de alumnas identificadas en EI: 0,054 y 0,055% respectivamente.
- 3 Comunidades (Canarias, Extremadura y Murcia) tienen mayor número de alumnas que de alumnos identificados con altas capacidades en la etapa de EI.
- Cantabria es la Comunidad que presenta mayor diferencia entre alumnos identificados (0,059%) y alumnas identificadas (0%).

Siguiendo con el mismo esquema, la Figura 12 muestra el porcentaje de alumnado identificado para la etapa de EP en cada Comunidad Autónoma.

Figura 12

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje de alumnos y alumnas identificados con altas capacidades en la etapa de EP.



Estos datos reflejan que:

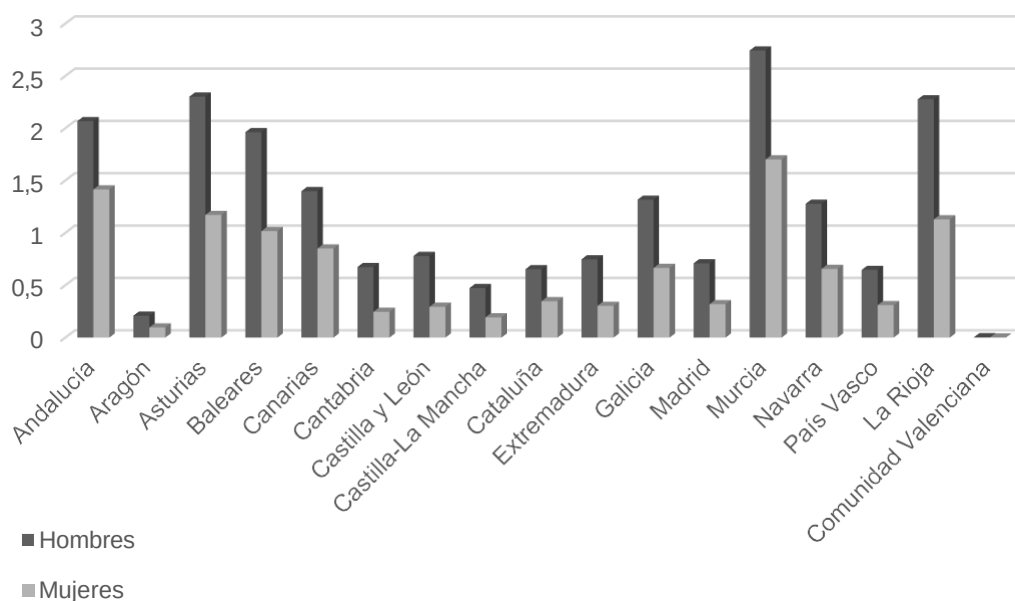
- 6 Comunidades (Andalucía, Asturias, Baleares, Canarias, Galicia y La Rioja) superan el 1% de alumnos identificados con altas capacidades en la etapa de EP.
- Sólo Andalucía cuenta con más del 1% de alumnas identificadas en la etapa de EP.
- Ninguna Comunidad Autónoma alcanza el 1,8% de alumnos identificados con altas capacidades en la etapa de EP.
- Aragón es la Comunidad con menos alumnos identificados con altas capacidades en la etapa de EP (0,127%).
- Madrid es la Comunidad con menos alumnas identificadas con altas capacidades en la etapa de EP (0,026%).
- Asturias es la Comunidad con mayor porcentaje de alumnos identificados (1,788%).

- Andalucía es la Comunidad con mayor número de alumnas identificadas en EP (1,022%).
- Todas las Comunidades tienen mayor número de alumnos que de alumnas identificados con altas capacidades en la etapa de EP.
- Asturias es la Comunidad que presenta mayor diferencia (0,91%) entre alumnos identificados (1,788%) y alumnas identificadas (0,878%).
- Aragón es la Comunidad con menor diferencia (0,074%) entre chicos y chicas identificados con altas capacidades en la etapa de la EP.

Al igual que en las etapas anteriores, en la Figura 13 se presentan los porcentajes de alumnado identificado en la etapa de la ESO para cada Comunidad Autónoma.

Figura 13

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje de alumnos y alumnas identificados con altas capacidades en la etapa de ESO.



En base a ello, se destaca que:

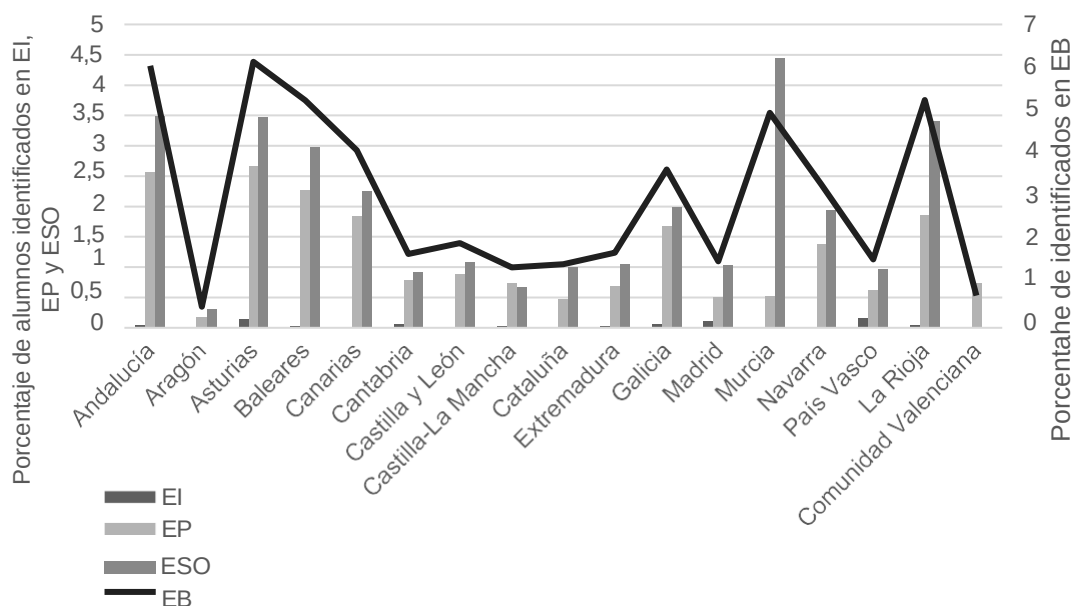
- 4 Comunidades (Andalucía, Asturias, Murcia y La Rioja) tienen más del 2% de alumnos identificados en la etapa de ESO.
- 5 Comunidades (Andalucía, Asturias, Baleares, Murcia y La Rioja) superan el 1% de alumnas identificadas con altas capacidades en la ESO.

- Ninguna Comunidad Autónoma alcanza el 2,8% de alumnos identificados con altas capacidades en la etapa de ESO.
- La Comunidad Valenciana es la Comunidad con menos alumnos y alumnas identificados con altas capacidades en la etapa de ESO (0,003% y 0,001%, respectivamente).
- Murcia es la Comunidad con mayor porcentaje de alumnos y alumnas identificados (2,743% de los chicos y 1,701% de las chicas).
- Todas las Comunidades tienen mayor número de alumnos que de alumnas identificados con altas capacidades en la etapa de ESO.
- La Rioja es la Comunidad que presenta mayor diferencia (1,147%) entre alumnos identificados (2,276%) y alumnas identificadas (1,129%).
- La Comunidad Valenciana es la Comunidad con menor diferencia (0,002%) entre chicos y chicas identificados con altas capacidades en la etapa de la ESO.

Finalmente, se ha considerado pertinente mostrar la relación entre identificados en cada etapa y en la EB, para poder establecer la comparativa entre las Comunidades. Por ello, la Figura 14 incluye un gráfico en el que en el eje de ordenadas izquierdo se ha recogido el porcentaje total de identificados (chicos y chicas) en la etapa de EI, EP y ESO. En el eje de ordenadas derecho, mediante una línea, se reflejan los datos relativos al porcentaje de identificados en la EB. Y en el eje de abscisas, aparecen las 17 Comunidades.

Figura 14

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en las etapas de EI, EP, ESO y EB.



Según esta información:

- Todas las Comunidades, salvo Castilla La Mancha y Comunidad Valenciana, presentan mayor número de identificados con altas capacidades en EP que en EI, y mayor en ESO que en EP.
- Castilla La Mancha y Comunidad Valenciana son las únicas que tienen mayor porcentaje de identificados en EP que en ESO.
- Andalucía y Asturias son las dos Comunidades en las que se da mayor diferencia de identificados entre la etapa de EI y EP (2,531% entre una etapa y otra).
- Murcia es la Comunidad con mayor diferencia de identificados entre la etapa de EP y ESO (3,93%).
- Aragón es la Comunidad con menor diferencia de identificados entre EI y EP (0,18%) y entre EP y ESO (0,126%).
- 7 Comunidades (Cantabria, Castilla y León, Castilla La Mancha, Cataluña, Extremadura, Madrid y País Vasco) presentan una diferencia de identificados entre EI y EB que no supera el 2%.
- 8 Comunidades (Andalucía, Asturias, Baleares, Canarias, Galicia, Murcia, Navarra y La Rioja) tienen una diferencia de identificados entre EI y EB mayor al 3%.
- Andalucía y Asturias son las Comunidades con mayor diferencia de identificados entre EI y EB (6,012% en Andalucía y 6,004% en Asturias).

- Aragón y Comunidad Valenciana son las Comunidades con menor diferencia entre ambas etapas (0,486% en el caso de Aragón y 0,742% en el de la Comunidad Valenciana).

4.4.4. Detección

En cuanto a la variable Detección, el primer aspecto que se ha valorado es la existencia o no de un proceso específico y/o un protocolo de detección de las altas capacidades en la normativa autonómica. Entendiendo por proceso específico la redacción en el texto legal de un procedimiento para la detección. Y, como protocolo, la secuencia detallada del proceso para la detección de este alumnado.

Estos aspectos se recogen en la Tabla 85. En la columna de la izquierda se sitúan las Comunidades Autónomas, y en las dos columnas de la derecha, se marca con una X la existencia de uno y/u otro.

Tabla 85

La detección del alumnado con altas capacidades en la legislación de cada Comunidad Autónoma.

Comunidad Autónoma	Proceso específico	Protocolo
Andalucía	X	X
Aragón	X	
Asturias		
Baleares		
Canarias	X	
Cantabria		
Castilla y León		
Castilla-La Mancha		
Cataluña	X	
Extremadura		
Galicia		
Madrid	X	
Murcia		
Navarra		
País Vasco		
La Rioja		
Comunidad Valenciana		

Así, se puede afirmar que:

- 4 Comunidades (Aragón, Canarias, Cataluña y Madrid) describen en su normativa el proceso para realizarla.
- Sólo Andalucía presenta ese proceso y un protocolo.
- Las restantes 12 Comunidades no incluyen ninguno de los dos elementos en su legislación.

Sin embargo, al consultar las publicaciones oficiales y las páginas web de las Consejerías, los datos son diferentes. En la Tabla 86, que presenta la misma estructura que la anterior, se ha indicado para cada opción, si se encuentra en las publicaciones oficiales de la Consejería, en la página web de la misma, en ambas o en ninguna.

Tabla 86

La detección del alumnado con altas capacidades en publicaciones oficiales o en la página web de la Consejería de cada Comunidad Autónoma.

Comunidad Autónoma	Proceso específico	Protocolo
Andalucía	Publicaciones oficiales	Publicaciones oficiales
Aragón	-	-
Asturias	-	-
Baleares	-	-
Canarias	Página web y publicaciones oficiales	Publicaciones oficiales
Cantabria	-	-
Castilla y León	Página web	-
Castilla-La Mancha	-	-
Cataluña	Página web	-
Extremadura	-	-
Galicia	-	-
Madrid	-	-
Murcia	-	-
Navarra	-	Página web
País Vasco	Publicaciones oficiales	-
La Rioja	-	-
Comunidad Valenciana	-	-

Se ha observado lo siguiente:

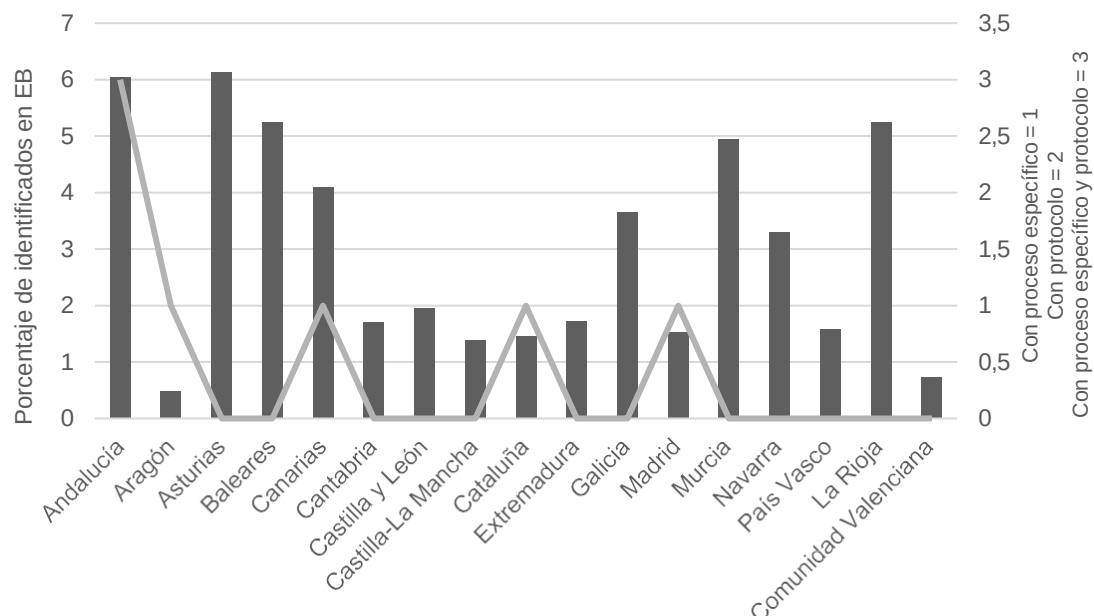
- 2 Comunidades (Andalucía y País Vasco) tienen publicaciones oficiales en las que aparece descrito el proceso específico de detección de las altas capacidades.

- 2 Comunidades (Castilla y León y Cataluña) incluyen este proceso en sus páginas web.
- 1 Comunidad, Canarias, establece el proceso de detección tanto en publicaciones oficiales como en la página web de su Consejería.
- Andalucía, Canarias y Cataluña también definen el proceso de detección en su normativa.
- 2 Comunidades (Andalucía y Canarias) presentan un protocolo para la detección de las altas capacidades en publicaciones oficiales.
- 1 Comunidad, Navarra, lo ofrece en su página web.
- No hay ninguna Comunidad que incluya un protocolo de detección tanto en publicaciones oficiales como en su página web.
- Andalucía es la única Comunidad que también aporta un protocolo en su normativa.

Dado el interés por establecer la conexión entre el porcentaje de identificados y la estipulación o no de un proceso específico y/o protocolo de detección, se ha realizado la Figura 15. En ella aparece en el eje de ordenadas de la izquierda, el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la etapa de EB. En el eje de ordenadas de la derecha, se marca con una línea, si la Comunidad posee o no estos elementos. Y en el eje de abscisas, están las Comunidades Autónomas.

Figura 15

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y la existencia o no de un proceso específico y/o protocolo de detección.



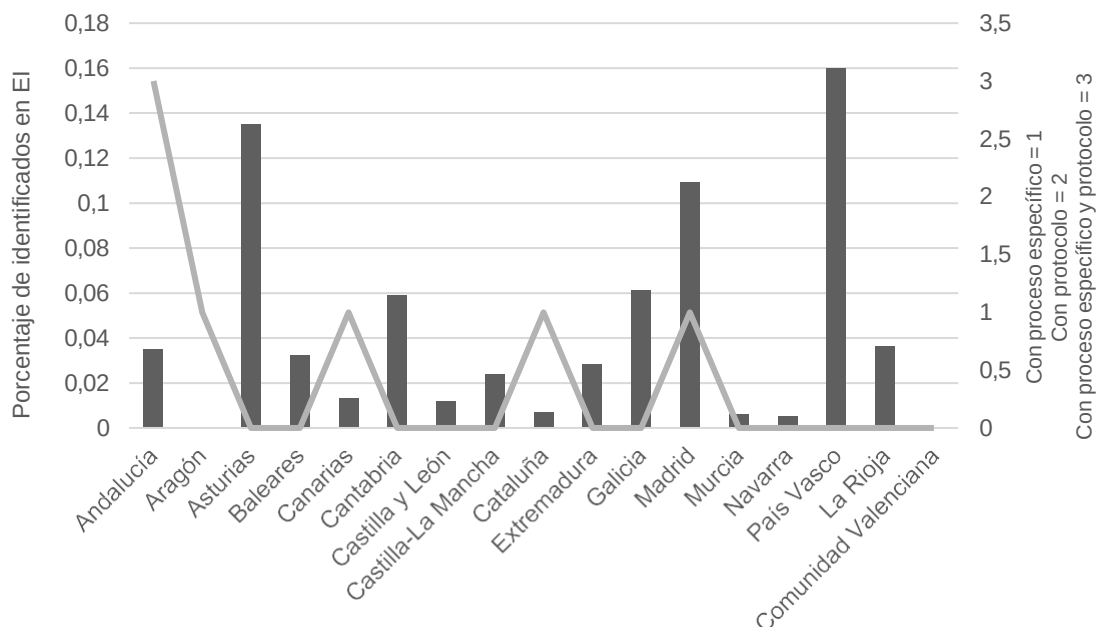
Según refleja la Figura 15:

- En 6 Comunidades (Asturias, Baleares, Galicia, Murcia, Navarra y La Rioja) con un número elevado de identificados no existe ni proceso específico ni protocolo para su detección.
- Únicamente en Andalucía, y en menor medida, en Canarias, la presencia de un proceso específico y un protocolo, se corresponde con un número alto de identificados en la EB.
- Por otra parte, en Andalucía, Canarias y Navarra se observa la relación de la publicación del proceso o protocolo en la página web y/o en publicaciones oficiales, y el número elevado de identificados. Esta influencia es menor en el caso de Castilla y León, Cataluña y País Vasco.

Además de los datos relativos a la etapa de EB, se consideró interesante hacer lo mismo con la etapa de EI. Porque en la etapa de EI es cuando se tiene que aplicar la detección temprana. Por tanto, con idéntica estructura, se ha diseñado la Figura 16.

Figura 16

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EI y la existencia o no de un proceso específico y/o protocolo de detección.



Deduciéndose que:

- De las 5 Comunidades que tienen un proceso específico y/o protocolo de detección en su normativa (Andalucía, Aragón, Canarias, Cataluña y Madrid), sólo Madrid cuenta con un porcentaje elevado de identificados en la etapa de EI (superior al 0,1%).
- Las 2 Comunidades (Asturias y País Vasco) con un porcentaje mayor de identificados en la etapa de la EI, no tienen establecido en su normativa un proceso y/o protocolo para su detección.
- De las 5 Comunidades (Andalucía, Canarias, Castilla y León, Cataluña y País Vasco) que incluyen el proceso específico de detección de las altas capacidades en sus publicaciones oficiales y/o en la página web de su Consejería, sólo País Vasco tiene un porcentaje de identificados muy superior en comparación al resto (0,16%).
- De las 3 Comunidades (Andalucía, Canarias y Navarra) que tienen un protocolo de detección en sus publicaciones o en su página web, ninguna supera el 0,04% de identificados.

4.4.5. Identificación

Para el estudio de la variable Identificación se han abordado tres aspectos: la existencia de un protocolo de identificación, el tipo de pruebas que establece la normativa para la identificación, y quién es el responsable de la identificación.

Con respecto al primer aspecto, la Tabla 87 muestra la existencia o no de un protocolo de identificación en cada Comunidad Autónoma. En la columna de la izquierda aparecen las 17 Comunidades, y en el bloque de la derecha, se indica si existe ese protocolo y si aparece en la legislación o en una publicación oficial de la Consejería.

Tabla 87

Relación de Comunidades Autónomas con un protocolo de identificación de alumnado con altas capacidades.

Comunidad Autónoma	Protocolo	
	Legislación	Publicación
Andalucía	Sí	No
Aragón	No	No
Asturias	No	No
Baleares	No	No
Canarias	No	No
Cantabria	No	No
Castilla y León	No	No
Castilla-La Mancha	No	No
Cataluña	No	No
Extremadura	No	No
Galicia	No	No
Madrid	No	No
Murcia	No	No
Navarra	No	Sí
País Vasco	No	Sí
La Rioja	No	No
Comunidad Valenciana	No	No

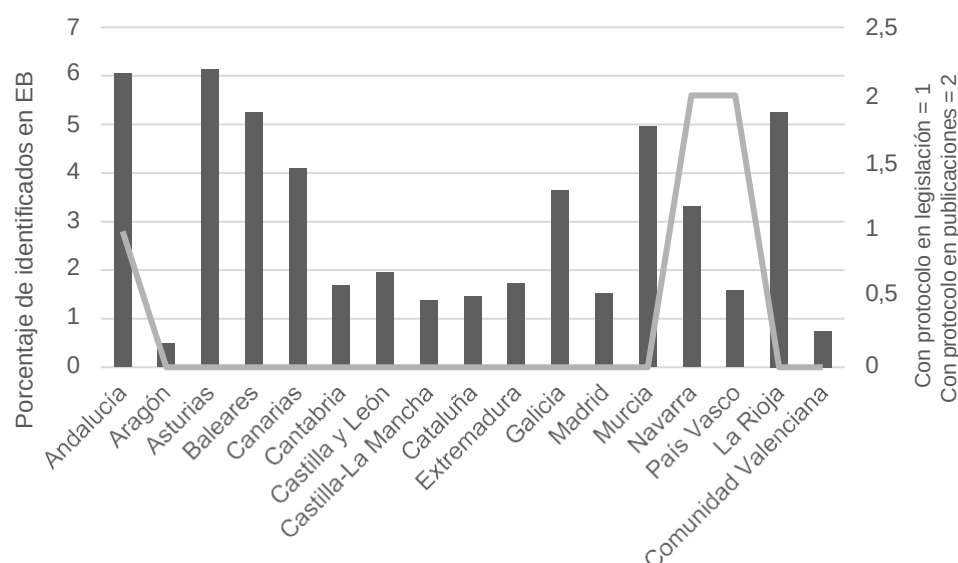
Como se puede observar, Andalucía incluye este protocolo en su legislación. Navarra y País Vasco lo hacen en publicaciones oficiales. Las restantes 14 Comunidades no cuentan con un protocolo de identificación.

Para averiguar si existe alguna relación entre la posesión de un protocolo de identificación con el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades, se ha

realizado la Figura 17. En el eje de ordenadas izquierdo (barras) se coloca el porcentaje de identificados para la etapa de EB. En el eje de ordenadas derecho (línea) se indican las Comunidades que tienen protocolo en la legislación o publicaciones. En el eje de abscisas, aparecen las Comunidades Autónomas.

Figura 17

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y la existencia o no de un protocolo de identificación.



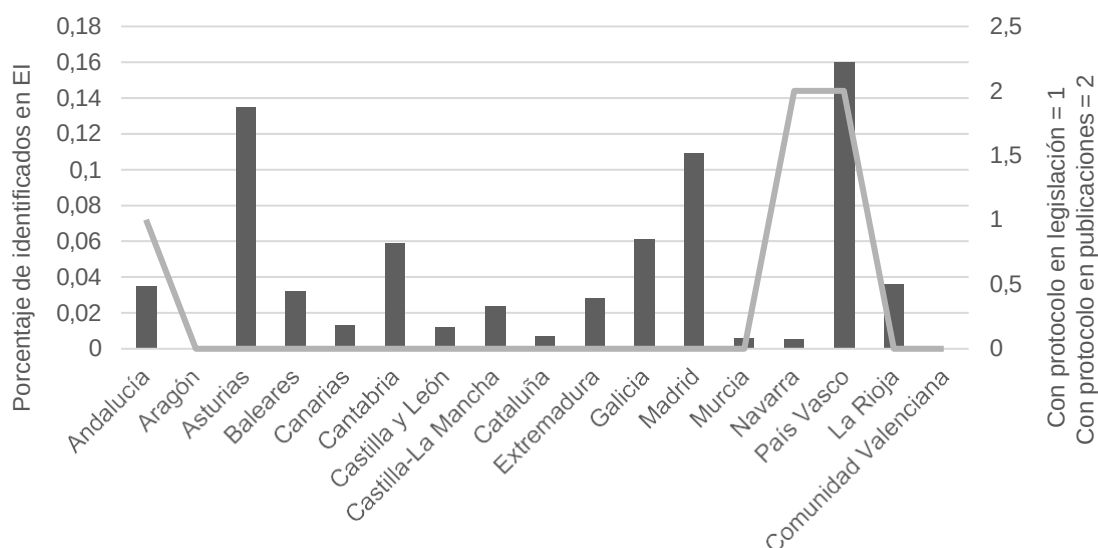
En base a estos datos se puede extraer que:

- En Andalucía hay correspondencia entre la existencia de un protocolo de identificación en la normativa y un número elevado de identificados con altas capacidades en EB.
- En Navarra también se da esa relación, aunque en menor medida, entre la inclusión del protocolo de identificación en publicaciones oficiales y el número de identificados. En cambio, en el País Vasco, no es así.
- 6 Comunidades con más identificados en la etapa de EB no cuentan con un protocolo de identificación, ni en la normativa ni en publicaciones oficiales.

Si se hace lo mismo con la etapa de EI, los resultados son otros. La Figura 18, que tiene el mismo formato que la anterior, los recoge.

Figura 18

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y la existencia o no de un protocolo de identificación.



De aquí se deduce que:

- De las 3 Comunidades que incluyen un protocolo de identificación en su normativa o en publicaciones oficiales (Andalucía, Navarra y País Vasco), sólo País Vasco tiene un porcentaje elevado de identificados en la etapa de EI.
- De las 3 Comunidades con más alumnado identificado con altas capacidades (Asturias, Madrid y País Vasco), sólo País Vasco cuenta con un protocolo de identificación.

En relación al segundo aspecto de esta variable, en la Tabla 88 se ha indicado qué tipo de pruebas se establecen en la normativa para la identificación de las altas capacidades. Se han diferenciado cuatro tipos: las pruebas psicométricas, las escalas de valoración, el expediente académico y las producciones del sujeto. De manera que, en la columna de la izquierda se encuentran las Comunidades, y en la parte derecha, se indica qué tipo de estos cuatro marca la normativa para la identificación del alumnado con altas capacidades.

Tabla 88

Relación de Comunidades Autónomas y las pruebas que se establecen en la normativa para la identificación de las altas capacidades.

Comunidad Autónoma	Pruebas			
	Pruebas psicométricas	Escalas de valoración	Expediente académico	Producciones del sujeto
Andalucía	X	X	X	X
Aragón	-	-	-	-
Asturias	-	-	-	-
Baleares	-	-	-	-
Canarias	-	-	-	-
Cantabria	-	-	-	-
Castilla y León	-	-	-	-
Castilla-La Mancha	-	-	-	-
Cataluña	-	-	-	-
Extremadura	-	-	-	-
Galicia	-	-	-	-
Madrid	-	-	-	-
Murcia	-	-	-	-
Navarra	-	-	-	-
País Vasco	-	-	-	-
La Rioja	-	-	-	-
Comunidad Valenciana	X	X	X	X

Como se puede apreciar, dos Comunidades (Andalucía y Comunidad Valenciana) establecen en su normativa qué tipo de pruebas son las necesarias para la identificación de las altas capacidades: pruebas psicométricas, escalas de valoración, expediente académico y producciones del sujeto.

Si bien Andalucía tiene uno de los porcentajes más altos de alumnado de EB identificado (6,047%), la Comunidad Valenciana, tiene uno de los porcentajes más bajos (0,742%). Por lo que se puede afirmar, que la estipulación en la legislación de las pruebas necesarias para la identificación de las altas capacidades no implica que se incremente el número de identificados.

Finalmente, en referencia al tercer aspecto de la variable, la Tabla 89 muestra quién o quiénes son los responsables de la identificación de las altas capacidades según la normativa autonómica. Aunque el responsable último y principal de la identificación es el orientador educativo, aquí se ha querido indicar al resto de agentes a quienes la

legislación les confiere un papel activo en la identificación. A pesar de ello, no todos los textos normativos incluían hacían alusión a este aspecto.

Tabla 89

Relación de Comunidades Autónomas y los responsables de la identificación de las altas capacidades que se establecen en la normativa.

Comunidad Autónoma	Equipo docente	Tutor	Responsable	
			Orientador educativo	Familia
Andalucía		X	X	X
Aragón	X		X	
Asturias			X	
Baleares			X	
Canarias			-	
Cantabria			X	
Castilla y León			X	
Castilla-La Mancha	X		X	
Cataluña			-	
Extremadura			X	
Galicia			X	
Madrid	X	X		
Murcia			X	
Navarra			X	
País Vasco			X	
La Rioja			X	
Comunidad Valenciana	X	X		

En relación con esto:

- Todas las Comunidades, a excepción de Madrid y Comunidad Valenciana, establecen al orientador educativo como la principal figura responsable de la identificación. En Canarias y Cataluña no se nombra explícitamente, pero se da a entender que se trata del orientador.
- Madrid y Comunidad Valenciana indican que los responsables de la identificación son el equipo docente y el tutor.
- Aragón y Castilla La Mancha además del orientador educativo, añaden al equipo docente.
- Andalucía contempla al orientador, al tutor y a la familia.
- Es decir: 4 Comunidades (Aragón, Castilla La Mancha, Madrid y Comunidad Valenciana) establecen que el equipo docente es responsable. 3 Comunidades

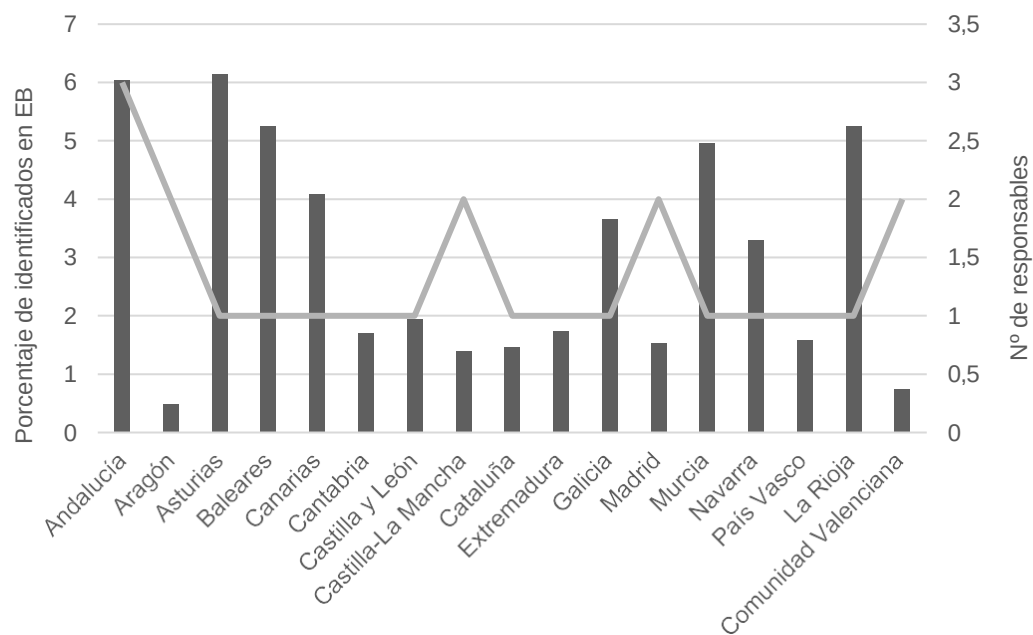
(Andalucía, Madrid y Comunidad Valenciana) incluyen al tutor. 1 Comunidad, Andalucía, define como figura responsable a la familia.

- 1 Comunidad, Andalucía, contempla tres figuras responsables; 4 Comunidades (Aragón, Castilla La Mancha, Madrid y Comunidad Valenciana) establecen dos responsables; 12 Comunidades sólo tienen una figura responsable.

Siguiendo con la pretensión de establecer conexiones entre el porcentaje de identificados y las distintas variables, en la Figura 19 se plasma el número de identificados y el número de responsables de la identificación. En el eje de ordenadas de la izquierda (barras) se indica el porcentaje de alumnado identificado en la etapa de EB. En el eje de ordenadas de la derecha (línea), el número de responsables de la identificación. En el eje de abscisas, las Comunidades Autónomas.

Figura 19

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y el número de responsables de su identificación.



Estos datos permiten afirmar que:

- En Andalucía hay correspondencia entre un número alto de identificados de altas capacidades y un mayor número de responsables de dicha identificación.

- En Aragón, Castilla La Mancha, Madrid y Comunidad Valenciana, que responsabilizan de la identificación a dos figuras, el número de identificados en de los más bajos.
- 6 de las Comunidades con un porcentaje más alto de identificados sólo cuentan con una figura responsable de su identificación.

4.4.6. Evaluación psicopedagógica (proceso e informe)

En la variable *Evaluación* se han tenido en cuenta dos aspectos: por un lado, el momento que la normativa establece para la realización de la evaluación psicopedagógica de las altas capacidades. Por otro lado, los elementos que deben figurar en el informe psicopedagógico resultante de dicha evaluación.

Tal y como marca la legislación nacional, la identificación del alumnado con altas capacidades ha de tener una evaluación psicopedagógica que la corrobore formalmente. De ella dependen la adopción de las posteriores medidas de respuesta, la provisión de recursos, etc.

Con respecto al momento en el que se tiene que realizar la evaluación psicopedagógica, en la fase descriptiva de la investigación se ha expuesto de forma exhaustiva para cada Comunidad. En este apartado, se ha realizado una Tabla 90 en la que se resumen esos momentos (columna de la derecha) en cada Comunidad Autónoma (columna de la izquierda).

Tabla 90

Relación de Comunidades Autónomas y el momento que estipula la normativa para la evaluación psicopedagógica de las altas capacidades.

Comunidad Autónoma	Momento de la evaluación psicopedagógica
	Tras la detección de las altas capacidades (superación de las dos primeras fases de protocolo)
Andalucía	Prevía a la aplicación de una medida específica o programa de atención a la diversidad
Aragón	Una vez se han detectado las altas capacidades y las actuaciones llevadas a cabo resultan insuficientes
Asturias	Cuando se han detectado condiciones de altas capacidades Previamente a la solicitud y aplicación de la medida de flexibilización
Baleares	Antes de aplicar la medida de flexibilización
Canarias	Al detectarse las altas capacidades Corroborarse la precocidad del sujeto
Cantabria	Antes de proponer la flexibilización del periodo de escolarización
Castilla y León	Tras la detección de las necesidades educativas del alumnado por parte del profesorado, la valoración en el contexto de enseñanza y aprendizaje, y la aplicación de medidas ordinarias
Castilla-La Mancha	Prevía a la aplicación de la medida de flexibilización, y de medidas individualizadas y extraordinarias
Cataluña	Tras la detección de las necesidades del alumnado y cuando la Comisión de Atención a la Diversidad lo determine Cuando se dan determinadas circunstancias
Extremadura	Cuando las medias ordinarias implementadas resulten insuficientes y se considere más conveniente la adopción de medidas extraordinarias o excepcionales
Galicia	Cuando haya que identificar las necesidades educativas y fundamentar las propuestas y decisiones correspondientes
Madrid	Prevía a la aplicación de medidas de respuesta educativa específicas
Murcia	Cuando se determina la NEAE, la atención educativa, su escolarización, las medidas, recursos y apoyos específicos Cuando hay que revisar la evaluación
Navarra	Tras la detección por parte del profesorado, y una vez esté informado y haya dado su conformidad el representante legal Cuando lo demande el Centro Escolar
País Vasco	Tras la detección de las características y NEE del sujeto y la conformidad del representante legal
La Rioja	Cuando lo solicite el tutor, un profesor del equipo docente, los representantes legales o la Consejería.
Comunidad Valenciana	Prevía a la adopción de medidas de respuesta específica, cuando se detectan las necesidades

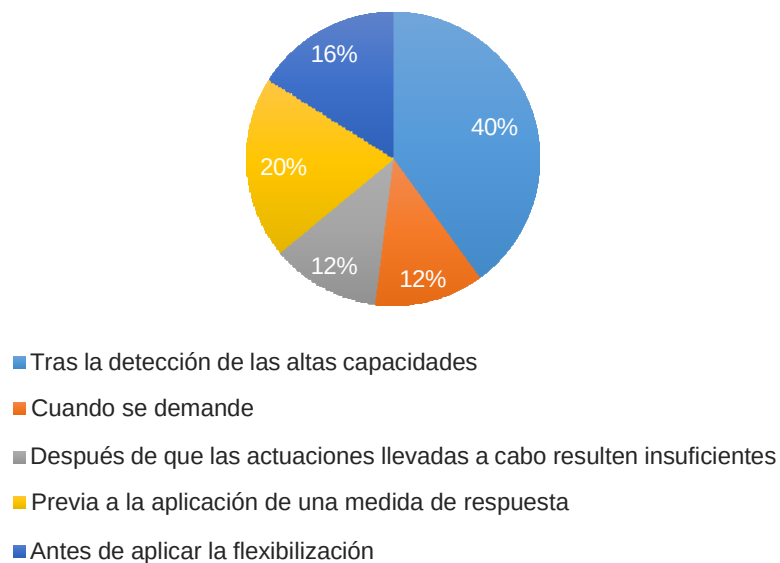
Las normativas analizadas diferencian básicamente cinco momentos:

- Tras la detección de las altas capacidades (o necesidades) del sujeto.
- Cuando existe una demanda por parte de algún órgano o agente (familia, tutor...).
- Después de que las actuaciones llevadas a cabo no sean suficientes (normalmente se trata de medidas ordinarias).
- Previa a la aplicación de una medida de respuesta específica.
- Antes de aplicar la medida de la flexibilización. Se ha separado esta medida porque en algunas normas se refieren a ella específicamente, al margen de otras medidas de respuesta.

En la Figura 20 se muestra mediante un gráfico el porcentaje de aparición de cada uno de estos momentos en las normas autonómicas.

Figura 20

Porcentaje de aparición en la normativa autonómica de los momentos en los que se debe realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades.



Así, como se ha podido comprobar al analizar toda la normativa, la evaluación psicopedagógica comienza, generalmente, tras detectarse las altas capacidades (40%) y previamente a la aplicación de medidas de respuesta específicas (20%). La aplicación de la medida de la flexibilización es la siguiente, con un 16%.

De manera que, si se suman el porcentaje relativo a las medidas de respuesta en general y el de la flexibilización, se puede afirmar que en la mayoría de los casos, la

evaluación psicopedagógica se tiene que realizar tras la detección de las altas capacidades y previamente a la adopción de medidas de respuesta.

Con respecto al segundo aspecto analizado para esta variable, cada Comunidad establece los elementos o datos que deben aparecer en los informes psicopedagógicos. En total se han identificado 17 elementos: autonomía personal, aspectos cognitivos, aspectos emocionales, aspectos académicos (como estilo de aprendizaje, persistencia en la tarea...), aspectos vocacionales, nivel de competencia curricular, datos evolutivos y de salud, contexto familiar, contexto escolar, contexto social, NEAE, medidas de respuesta, apoyos, plan de actuación personalizado/individualizado, historia escolar, áreas de interés y motivación, y creatividad.

En la Tabla 91 se recopilan estos elementos. En esta ocasión, en la columna de la izquierda aparecen los elementos del informe, y en la parte de la derecha, las Comunidades Autónomas (mediante abreviaturas).

Tabla 91

Relación de Comunidades Autónomas y los elementos que debe contener el informe psicopedagógico según la normativa.

Elemento	Comunidad Autónoma																
	AN	AR	AS	BA	CA	CN	CL	CM	CT	EX	GA	MA	MU	NA	PV	LR	CV
Autonomía personal							X	X		X							X
Aspectos cognitivos					X			X	X	X		X	X	X	X		X
Aspectos emocionales					X		X	X				X	X	X	X		X
Aspectos académicos	X				X		X	X		X	X	X	X		X		X
Aspectos vocacionales																	X
Nivel de Competencia Curricular					X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		
Datos evolutivos y de salud					X	X	X	X	X	X	X		X				X
Contexto familiar	X				X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X

Elemento	Comunidad Autónoma																
	AN	AR	AS	BA	CA	CN	CL	CM	CT	EX	GA	MA	MU	NA	PV	LR	CV
Contexto escolar	X				X	X	X	X		X			X	X	X	X	X
Contexto social	X				X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X
NEAE	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X			X	X
Medidas de respuesta	X	X	X	X	X	X		X	X	X				X		X	X
Apoyos						X		X			X						X
Plan de actuación individualizado								X					X				X
Historia escolar					X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X
Áreas de interés y motivación								X		X		X	X		X		
Creatividad								X		X		X	X				

Nota. AN = Andalucía, AR = Aragón, AS = Asturias, BA = Baleares, CA = Canarias, CN = Cantabria, CL = Castilla y León, CM = Castilla La Mancha, CT = Cataluña, EX = Extremadura, GA = Galicia, MA = Madrid, MU = Murcia, NA = Navarra, PV = País Vasco, LR = La Rioja, CV = Comunidad Valenciana

A la vista de estos datos se destaca que los elementos que más se repiten son:

- La identificación de las NEAE, que aparece en 14 Comunidades.
- El contexto familiar, el contexto social y las medidas, que se establecen en 12 Comunidades.
- El contexto escolar y la historia escolar, que se contemplan en 11 Comunidades.
- Los aspectos académicos y el nivel de competencia curricular, que aparece en 10 Comunidades.

Los elementos que surgen en menos ocasiones son:

- Las áreas de interés y motivación, que sólo las contemplan 5 Comunidades: Castilla La Mancha, Extremadura, Madrid, Murcia y País Vasco.
- La autonomía personal, los apoyos y la creatividad, que las incluyen 4 Comunidades.
- El plan de actuación personalizado, que aparece en 3 Comunidades: Castilla La Mancha, Murcia y Comunidad Valenciana.
- Los aspectos vocacionales, que sólo los contempla la Comunidad Valenciana.

Las Comunidades que incluyen más elementos en el informe psicopedagógico son:

- Castilla La Mancha con 15 elementos.
- Comunidad Valenciana con 14 elementos.
- Extremadura y Murcia con 13 elementos.
- Canarias con 11 elementos.
- Castilla y León con 10 elementos.

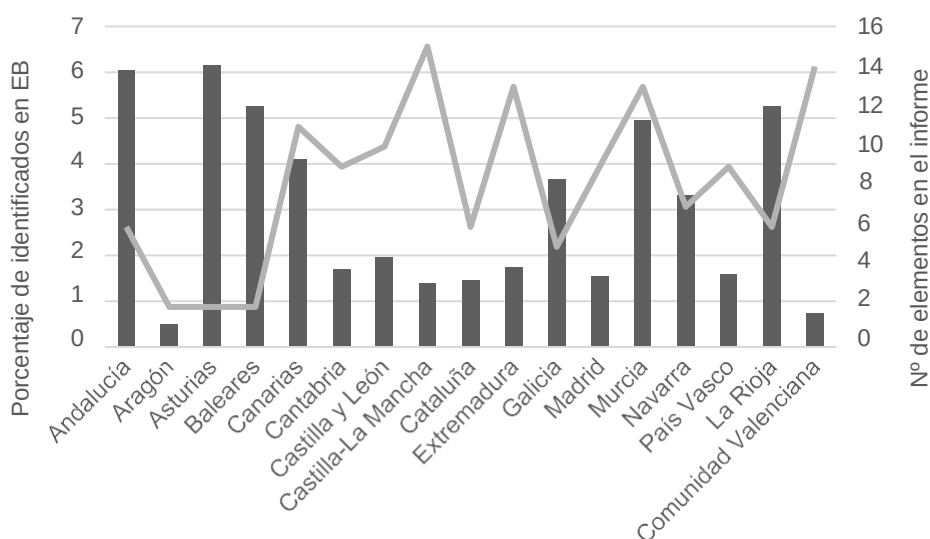
Y las Comunidades que establecen menos elementos:

- Galicia con 5 elementos.
- Aragón, Asturias y Baleares con 2 elementos.

En la Figura 21 se ha tratado de plasmar la relación entre el porcentaje del alumnado identificado con altas capacidades en la etapa de EB (eje de ordenadas izquierdo, en barras) y el número de elementos que tiene que contener el informe psicopedagógico (eje de ordenadas derecho, en líneas) para cada Comunidad Autónoma (eje de abscisas).

Figura 21

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y el número de elementos que debe contener el informe psicopedagógico.



De estos datos se observa lo siguiente:

- Las Comunidades con más de 8 elementos en su informe tienen un porcentaje bajo de identificados de altas capacidades en la EB, a excepción de Canarias y Murcia.
- Las Comunidades con un número más elevado de identificados incluyen 7 o menos elementos en sus informes.

4.4.7. Medidas de respuesta

Por lo que respecta a la variable Medidas de respuesta, a lo largo del análisis de la normativa existente en las Comunidades Autónomas, se han identificado cuatro tipos de medidas de respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades:

- La respuesta personalizada.
- Diversificación curricular.
- Enriquecimiento.
- Flexibilización.

El nombre de la primera medida es arbitrario y lo he escogido porque recoge todas esas propuestas que incluyen una respuesta educativa personalizada para el sujeto. En la mayoría de los casos, los textos legislativos la definen como un plan o programa personalizado, en el que se atienden de forma individualizada las necesidades del sujeto. Por ejemplo, en la Comunidad de Castilla y León son programas y planes de actuación que se ajustan a los intereses, motivaciones y expectativas del sujeto. En cambio, en Castilla La Mancha y en Cataluña, son los planes (de trabajo) individualizado, que se vinculan a la aplicación de otra medida: la flexibilización.

En la Tabla 92 se recopilan las medidas que aplica cada Comunidad, según su normativa, para el alumnado con altas capacidades. En la columna de la izquierda están las 17 Comunidades. En el bloque de la derecha aparecen las cuatro medidas.

Tabla 92

Relación de Comunidades Autónomas y sus principales medidas de respuesta educativa al alumnado con altas capacidades.

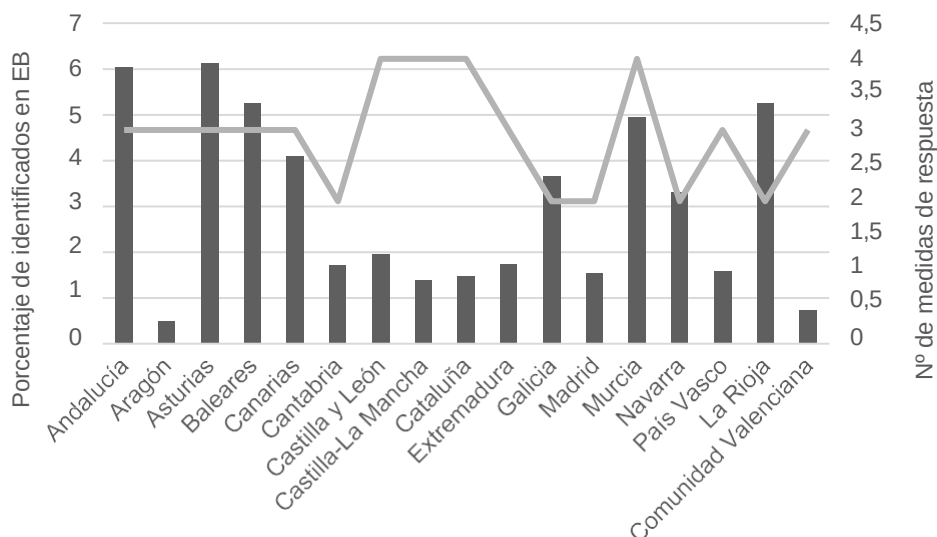
Comunidad Autónoma	Respuesta personalizada	Medida		
		Diversificación curricular	Enriquecimiento	Flexibilización
Andalucía		X	X	X
Aragón		X	X	X
Asturias		X	X	X
Baleares		X	X	X
Canarias		X	X	X
Cantabria			X	X
Castilla y León	X	X	X	X
Castilla-La Mancha	X	X	X	X
Cataluña	X	X	X	X
Extremadura		X	X	X
Galicia			X	X
Madrid			X	X
Murcia	X	X	X	X
Navarra			X	X
País Vasco		X	X	X
La Rioja			X	X
Comunidad Valenciana	X		X	X

Como se puede observar, todas las Comunidades Autónomas contemplan como medidas de respuesta para el alumnado con altas capacidades el enriquecimiento y la flexibilización. La diversificación curricular también la proponen la mayoría de las Comunidades, a excepción de Cantabria, Galicia, Madrid, Navarra, La Rioja y la Comunidad Valenciana. La respuesta personalizada, en cambio, sólo la incluyen Castilla y León, Castilla La Mancha, Cataluña, Murcia y la Comunidad Valenciana.

En la Figura 22 se indica la relación entre el número de medidas (eje de ordenadas derecho, con líneas) que contempla cada Comunidad (eje de abscisas) y el porcentaje de identificados que tiene en la EB (eje de ordenadas izquierdo, en barras).

Figura 22

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y el número de medidas de respuesta que contempla su normativa.



De esta información se deduce que:

- Las Comunidades que contemplan 4 medidas de respuesta para el alumnado con altas capacidades en la EB son las que cuentan con un porcentaje inferior de identificados, a excepción de Murcia.
- La mitad de las Comunidades con 3 medidas (Andalucía, Asturias, Baleares y Canarias) tienen porcentajes altos de identificados, la otra mitad (Aragón, Extremadura, País Vasco y Comunidad Valenciana) tienen los porcentajes más bajos.

Por otra parte, como se ha los requisitos para aplicar cualquiera de estas cuatro medidas, son diferentes. En las Tablas 93, 94, 95 y 96 se indican cuáles son los requisitos para cada medida de respuesta. En la columna de la izquierda figuran los requisitos, y en la parte de la derecha, las Comunidades Autónomas (con abreviaturas).

Tabla 93

Requisitos para la aplicación de la medida Respuesta personalizada en cada Comunidad Autónoma.

Requisito	Comunidad Autónoma																
	AN	AR	AS	BA	CA	CN	CL	CM	CT	EX	GA	MA	MU	NA	PV	LR	CV
Informe psicopedagógico							X	X	X				X				X
Rendimiento excepcional								X									

Nota. AN = Andalucía, AR = Aragón, AS = Asturias, BA = Baleares, CA = Canarias, CN = Cantabria, CL = Castilla y León, CM = Castilla La Mancha, CT = Cataluña, EX = Extremadura, GA = Galicia, MA = Madrid, MU = Murcia, NA = Navarra, PV = País Vasco, LR = La Rioja, CV = Comunidad Valenciana

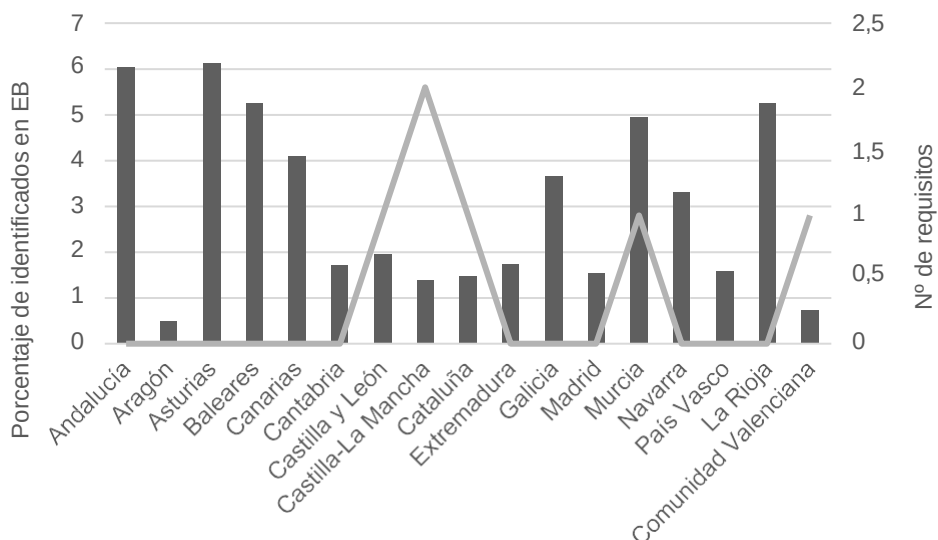
Los requisitos para la *respuesta personalizada* (ver Tabla 93) son dos: el informe psicopedagógico y el rendimiento excepcional. De las 5 Comunidades que establecen esta medida:

- Las 5 indican como imprescindible tener el informe psicopedagógico.
- Sólo Castilla La Mancha añade que el sujeto tenga un rendimiento excepcional.

Por su parte, en la Figura 23 se incluye un gráfico con la relación de número de requisitos necesarios para la aplicación de la medida de respuesta personalizada (eje de ordenadas derecho, con líneas) y el porcentaje de identificados en EB (eje de ordenadas izquierdo, con barras) para cada Comunidad (eje de abscisas).

Figura 23

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y el número de requisitos necesarios para aplicar la medida de Respuesta personalizada.



Como se puede apreciar, que se establezcan más requisitos para la adopción de la respuesta personalizada, no se corresponde con un mayor porcentaje de alumnado identificado: el porcentaje en Castilla La Mancha es del 1,391%. Lo mismo ocurre con el resto de Comunidades que aplican esta medida (que no superan el 2%), a excepción de Murcia que tiene un porcentaje de identificados cercano al 5%.

Los requisitos para la *diversificación curricular* son cuatro (ver Tabla 94): el informe psicopedagógico, el consentimiento de la familia, el rendimiento excepcional y la madurez suficiente y la adquisición de competencias clave.

Tabla 94

Requisitos para la aplicación de la medida Diversificación curricular en cada Comunidad Autónoma.

Requisito	Comunidad Autónoma																
	AN	AR	AS	BA	CA	CN	CL	CM	CT	EX	GA	MA	MU	NA	PV	LR	CV
Informe psicopedagógico	X	X	X	X	X		X	X	X	X			X		X		
Consentimiento de la familia		X								X					X		
Rendimiento excepcional		X			X			X		X			X				
Madurez suficiente y adquisición de competencias clave					X												

Nota. AN = Andalucía, AR = Aragón, AS = Asturias, BA = Baleares, CA = Canarias, CN = Cantabria, CL = Castilla y León, CM = Castilla La Mancha, CT = Cataluña, EX = Extremadura, GA = Galicia, MA = Madrid, MU = Murcia, NA = Navarra, PV = País Vasco, LR = La Rioja, CV = Comunidad Valenciana

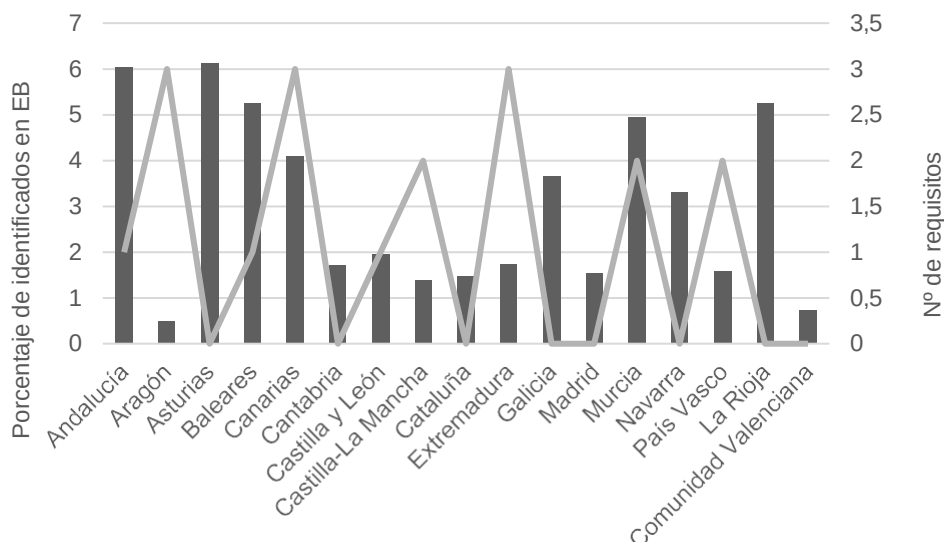
De las 11 Comunidades que contemplan esta medida:

- 5 Comunidades (Andalucía, Asturias, Baleares, Castilla y León y Cataluña) sólo requieren estar en posesión de un informe psicopedagógico que acredite las altas capacidades.
- Aragón, Extremadura y País Vasco además establecen contar con el consentimiento de la familia.
- Aragón, Canarias, Castilla La Mancha, Extremadura y Murcia añaden que el sujeto tenga un rendimiento excepcional.
- Canarias es la única que indica un cuarto requisito: que el sujeto tenga la madurez suficiente y tenga adquiridas las competencias clave.

Al igual que en el caso anterior, se muestra la Figura 24 la relación entre el número de requisitos para esta medida y el porcentaje de alumnado identificado para la EB en cada Comunidad Autónoma.

Figura 24

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y el número de requisitos necesarios para aplicar la medida de diversificación curricular.



Como se aprecia en la Figura 24:

- Asturias y Extremadura establecen 3 requisitos para la adopción de esta medida, y en cambio, no tienen un elevado porcentaje de identificados. No ocurre igual con Canarias.
- De las Comunidades que establecen 2 requisitos, Castilla La Mancha y País Vasco no cuentan con un número alto de identificados, pero sí Murcia.
- De las 5 Comunidades que requieren únicamente el informe psicopedagógico, 3 tienen un porcentaje superior al 5% de identificados y 2 no llegan al 2%.

Los requisitos para la adopción de la medida del *enriquecimiento* son tres (ver Tabla 95): el informe psicopedagógico, el consentimiento de la familia y el rendimiento excepcional.

Tabla 95

Requisitos para la aplicación de la medida Enriquecimiento en cada Comunidad Autónoma.

Requisito	Comunidad Autónoma																
	AN	AR	AS	BA	CA	CN	CL	CM	CT	EX	GA	MA	MU	NA	PV	LR	CV
Informe psicopedagógico	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X		X	X	X
Consentimiento de la familia										X					X		
Rendimiento excepcional							X	X		X		X				X	

Nota. AN = Andalucía, AR = Aragón, AS = Asturias, BA = Baleares, CA = Canarias, CN = Cantabria, CL = Castilla y León, CM = Castilla La Mancha, CT = Cataluña, EX = Extremadura, GA = Galicia, MA = Madrid, MU = Murcia, NA = Navarra, PV = País Vasco, LR = La Rioja, CV = Comunidad Valenciana

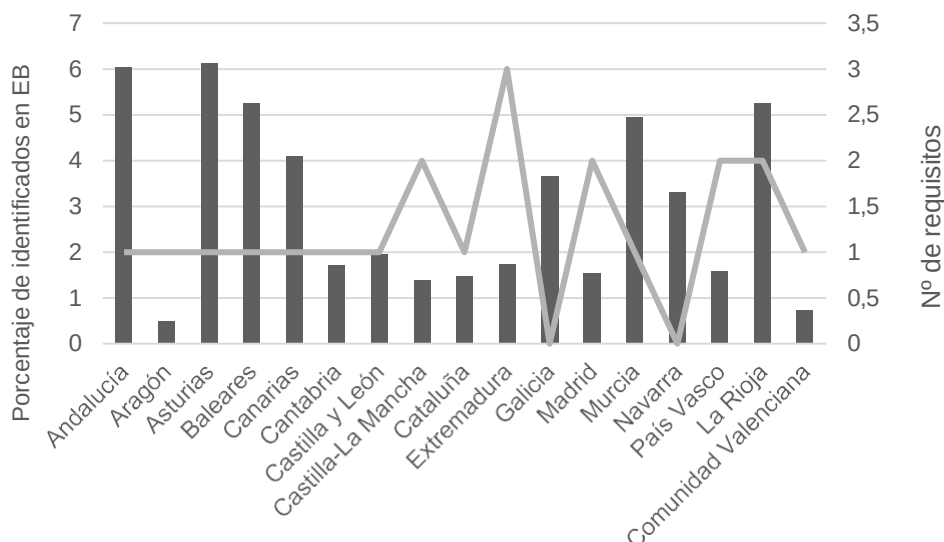
Como se ha indicado, todas las Comunidades Autónomas contemplan esta medida, de las cuales:

- 14 Comunidades (salvo Castilla y León, Galicia y Navarra) incluyen estar en posesión del informe psicopedagógico.
- Ni Galicia ni Navarra especifican cuál es el requisito para adoptar la medida del enriquecimiento.
- Extremadura y País Vasco añaden contar con el consentimiento de la familia.
- Castilla y León, Castilla La Mancha, Extremadura, Madrid y La Rioja también establecen que el sujeto tenga un rendimiento excepcional.
- Es decir, para la mayoría sólo se exige un requisito, que suele ser el informe psicopedagógico, a excepción de Castilla y León que requiere el rendimiento excepcional.
- Castilla La Mancha, Madrid y La Rioja establecen dos requisitos: el informe psicopedagógico y el rendimiento excepcional.
- El País Vasco también exige dos: el informe psicopedagógico y el consentimiento de la familia.
- Extremadura pide los tres: el informe, el consentimiento y el rendimiento excepcional.

En la Figura 25 se refleja la relación entre el número de requisitos para la aplicación de la medida de enriquecimiento y el porcentaje de alumnado identificado para la EB en cada Comunidad Autónoma.

Figura 25

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y el número de requisitos necesarios para aplicar la medida de enriquecimiento.



Según estos datos:

- Tener dos o tres requisitos para la aplicación del enriquecimiento no está relacionado con un número elevado de alumnado identificado (no superan el 2%). Salvo en el caso de La Rioja, que establece dos requisitos y tiene un porcentaje de identificados del 5,257%.
- De las Comunidades que establecen un único requisito: 5 tienen un porcentaje de identificados inferior al 2%; y 5 cuentan con un porcentaje superior al 4%.

Finalmente, los requisitos para la aplicación de la *flexibilización* son ocho (ver Tabla 96): el informe docente, el informe psicopedagógico, el dictamen, la autorización o informe de la dirección territorial, la madurez suficiente y la adquisición de competencias clave, el consentimiento de la familia, el rendimiento excepcional, y el potencial excepcional para el aprendizaje.

Tabla 96

Requisitos para la aplicación de la medida Flexibilización en cada Comunidad Autónoma.

Requisito	Comunidad Autónoma																
	AN	AR	AS	BA	CA	CN	CL	CM	CT	EX	GA	MA	MU	NA	PV	LR	CV
Informe del equipo docente		X	X	X	X			X				X		X		X	X
Informe psicopedagógico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dictamen de escolarización			X					X					X				
Autorización o Informe de la Dirección Territorial o Inspección		X	X	X			X	X	X	X		X		X			X
Madurez suficiente y adquisición de competencias clave				X	X		X	X	X	X		X					X
Consentimiento de la familia		X	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	
Rendimiento excepcional								X				X					
Potencial excepcional para el aprendizaje												X					

Nota. AN = Andalucía, AR = Aragón, AS = Asturias, BA = Baleares, CA = Canarias, CN = Cantabria, CL = Castilla y León, CM = Castilla La Mancha, CT = Cataluña, EX = Extremadura, GA = Galicia, MA = Madrid, MU = Murcia, NA = Navarra, PV = País Vasco, LR = La Rioja, CV = Comunidad Valenciana

Todas las Comunidades regulan esta medida:

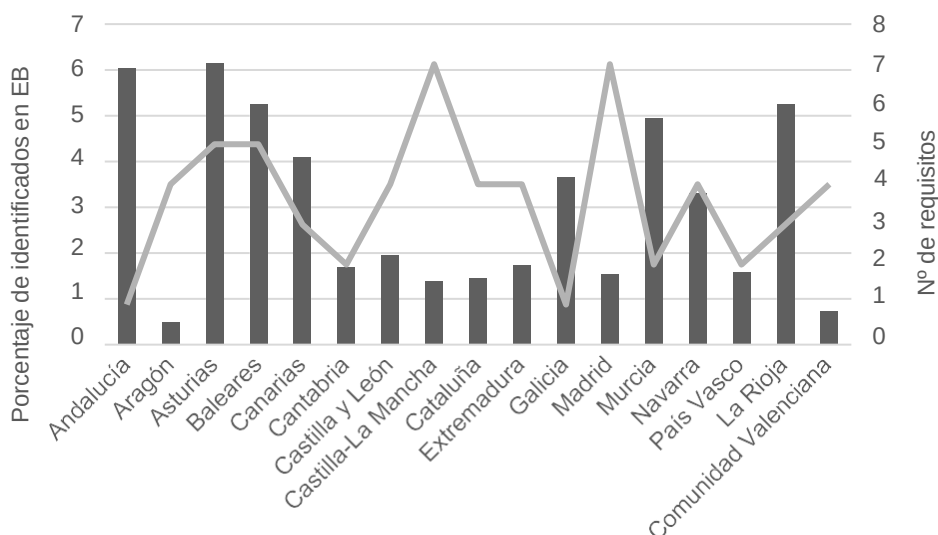
- Todas exigen tener el informe psicopedagógico.
- Salvo Andalucía, Canarias, Galicia, Murcia y Comunidad Valenciana, todas requieren el consentimiento de la familia.
- A excepción de Andalucía, Canarias, Cantabria, Galicia, Murcia, País Vasco y La Rioja, las demás establecen como requisito contar con la autorización o informe de la dirección territorial.
- Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Castilla La Mancha, Madrid, Navarra, La Rioja y Comunidad Valenciana, indican como requisito el informe docente.
- Baleares, Canarias, Castilla y León, Castilla La Mancha, Cataluña, Extremadura, Madrid y Comunidad Valenciana, añaden que el sujeto tenga la madurez suficiente y que tenga adquiridas las competencias clave.
- Asturias, Castilla La Mancha y Murcia también incluyen el dictamen.

- Castilla La Mancha y Madrid además contemplan el rendimiento excepcional.
- Madrid es la única Comunidad que establece como requisito el potencial excepcional para el aprendizaje.
- La mayoría de las Comunidades exigen tres o cuatro requisitos, sin embargo, Castilla La Mancha y Madrid requieren siete, y Andalucía y Galicia, sólo uno.

Como en las medidas previas, la Figura 26 muestra la relación entre el número de requisitos para la aplicación de la medida de flexibilización y el porcentaje de alumnado identificado para la EB en cada Comunidad Autónoma.

Figura 26

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y el número de requisitos necesarios para aplicar la medida de flexibilización.



A la vista de estos datos, se observa que:

- De las 10 Comunidades que establecen 4 o más requisitos para la aplicación de la flexibilización, sólo 3 (Asturias, Baleares y Navarra) superan el 3% de identificados. El resto, no llegan al 2%.
- Tanto Castilla La Mancha como Madrid, tienen el mayor número de requisitos, y sin embargo, su porcentaje de identificados es de los más bajos.

De las 5 Comunidades que especifican 1 o 2 requisitos, Andalucía, Galicia y Murcia, cuentan con un porcentaje elevado de identificados (mayor al 3,5%).

4.4.8. Becas, premios y unidades específicas de escolarización

Con respecto a esta variable, ninguna Comunidad contempla en su legislación las unidades específicas de escolarización, ni las becas o premios para el alumnado con altas capacidades. Generalmente, cuando se habla de modalidad de escolarización, todas las Comunidades señalan que hay que tratar de atender a este colectivo desde los centros ordinarios. Sin embargo, Murcia es la única que delimita con mayor precisión esta medida básica y fundamental. Así, establece en el Resuelvo Decimoséptimo.2 de la Resolución de 13 de marzo de 2018 la modalidad de escolarización de centro ordinario con medidas específicas para el alumnado con altas capacidades que posee un dictamen de escolarización.

4.4.9. Programas específicos

En relación a la variable *Programas específicos*, en la Tabla 97 se han recopilado los diferentes programas específicos para el alumnado con altas capacidades que establece la normativa de cada Comunidad Autónoma. Así, en la columna de la izquierda aparecen las Comunidades, a continuación, el nombre del programa, y en la columna de la derecha, el objetivo principal que persigue esa actuación.

Tabla 97

Relación de programas específicos sobre altas capacidades que establece la normativa de cada Comunidad Autónoma y su principal objetivo.

Comunidad Autónoma	Programa	Objetivo
Andalucía	Programa de profundización de conocimientos "Andalucía Profundiza"	Profundización en los conocimientos del currículo ordinario para el alumnado altamente motivado para el aprendizaje y/o con altas capacidades intelectuales de 3º EP a 4º ESO
Aragón	Programa "Desarrollo de Capacidades"	Potenciar la identificación y, a su vez, ampliar y mejorar la respuesta educativa del centro al alumnado con altas capacidades en horario escolar

Comunidad Autónoma	Programa	Objetivo
Asturias	Talleres de ampliación curricular para alumnado con altas capacidades	Desarrollo de aptitudes intelectuales, fomento de la creatividad, las habilidades comunicativas y la competencia social del alumnado identificado con altas capacidades de 5 a 14 años de centros educativos públicos
Baleares	Programa d'aprofundiment de coneixements	Estimulación del potencial intelectual y de las actitudes de cooperación y de trabajo en equipo en el alumnado de centros públicos de 5º y 6º de EP, ESO, Bachillerato y FP que tengan mayor capacidad, interés y motivación por aprender
Canarias	Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales de Canarias (PACICanarias)	Estimulación del pensamiento divergente (creativo) en el alumnado de 2º a 6º de EP que presenta altas capacidades intelectuales
Cantabria	Programa de apoyo a la detección y la atención inclusiva del alumnado con altas capacidades	Desarrollo de prácticas pedagógicas en los centros educativos que favorezcan la atención inclusiva de las altas capacidades
Castilla y León	Programa para la Mejora del Éxito Educativo	Enriquecimiento curricular o extracurricular para el alumnado con altas capacidades y/o alto rendimiento, altamente motivado de EP o ESO, con informe psicopedagógico y que supere una prueba específica
	Programa Estalmat	Clases extraescolares para la estimulación del talento matemático excepcional de ESO supere la prueba de selección diseñada
	Programa de enriquecimiento extracurricular para alumnado con altas capacidades	Enriquecimiento extracurricular para potenciar los diferentes tipos de inteligencia (teoría de Gardner) del alumnado con altas capacidades de EP o ESO
	Programa DETECTA	Detección temprana del alumnado con alta capacidad en el primer curso de EP
Castilla-La Mancha	-	-
Cataluña	-	-
Extremadura	-	-
Galicia	Programa de enriquecimiento curricular SEMGAL	Avanzar en la inclusión y mejorar el rendimiento académico del alumnado

Comunidad Autónoma	Programa	Objetivo
Madrid	Programa de Enriquecimiento educativo para alumnos con Altas Capacidades	Enriquecimiento educativo extraescolar para alumnado con altas capacidades de EI y EP
		Intervención con alumnado con altas capacidades
	Programa de diferenciación curricular	de centros públicos para que logren el máximo desarrollo y bienestar personal y social en el contexto escolar ordinario
Murcia	Talleres de enriquecimiento extracurricular	Proyectos de enriquecimiento extracurricular para alumnado con altas capacidades de 4º a 6º EP y de 1º a 4º ESO
	Programa experimental de promoción del talento	Reconocimiento de centros educativos de Educación Secundaria como centros especializados en la mejora de la promoción del talento
	Campamentos de verano de investigación y de profundización de conocimientos	Campamentos para alumnado de 4º ESO, 1º Bachillerato y ciclos formativos de FP en los que realizan proyectos de trabajo del ámbito científico y tecnológico
Navarra	-	-
País Vasco	-	-
La Rioja	Proyecto Explora	Atender al alumnado de EP que presenta altas capacidades intelectuales y/o curiosidad y motivación hacia el estudio y el aprendizaje
	Programa experimental y de innovación educativa para el	Enriquecimiento curricular de todo el alumnado y atención al alumnado con altas capacidades
Comunidad Valenciana	curso 2009-2010	
	Proyecto Connectats	Creación de una red de centro promotores del talento de todo el alumnado mediante la diferenciación curricular

En la Figura 27, se ofrece un mapa de España en el que se indica con color oscuro aquellos territorios en los que se contempla un programa específico para el alumnado con altas capacidades, y en color claro, las Comunidades que no cuentan con ello.

Figura 27

Relación de Comunidades Autónomas que cuentan con programas específicos para el alumnado con altas capacidades intelectuales.



Como se puede ver en la Figura 27, la mayoría de las Comunidades (12) cuentan con un programa específico para alumnado con altas capacidades:

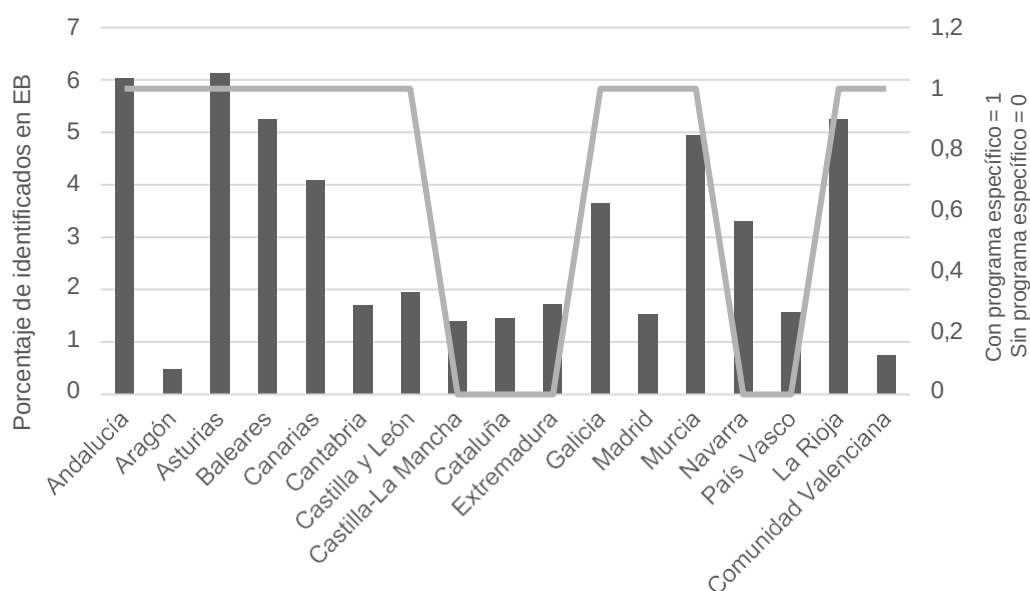
- Castilla La Mancha, Cataluña, Extremadura, Navarra y País Vasco, no tienen programas.
- Castilla y León tiene 4 programas.
- Madrid tiene 2 programas.
- Murcia tiene 3 programas.
- Comunidad Valenciana tiene 2 programas.
- No todos los programas están actualmente en activo. En cambio, aparecen en las páginas web de las Consejerías.
- La mayoría son programas de enriquecimiento extracurricular, o se ofertan como medidas de respuesta específicas para el alumnado con altas capacidades (desarrollo del potencial, de aptitudes intelectuales, de la creatividad, etc.).

- Hay algunos programas que tienen como finalidad fomentar la identificación de las altas capacidades, como el Programa “Desarrollo de Capacidades” de Aragón o el Programa DETECTA de Castilla y León.

En la Figura 28 se indica la relación entre el porcentaje de alumnado identificado en la etapa de EB (eje de ordenadas izquierdo, con barras) de cada Comunidad (eje de abscisas) y la existencia o no de un programa específico para este alumnado (eje de ordenadas derecho, con líneas).

Figura 28

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y la existencia o no de un programa específico para este alumnado.



Tal y como se puede apreciar:

- De las 12 Comunidades que cuentan con un programa específico, 7 cuentan con un porcentaje elevado de identificados (superior al 3,5%), mientras que 5 no alcanzan el 2%.
- De las 5 Comunidades que no tienen un programa específico, sólo Navarra tiene un porcentaje de identificados mayor al 1,8%.

4.4.10. Recursos personales

Por lo que se refiere a la variable Recursos personales, en analizado si en la normativa autonómica se contempla o no algún agente que atienda específicamente al alumnado con altas capacidades. En la columna de la izquierda de la Tabla 98 aparecen las Comunidades. En la parte de la derecha se indica, por un lado la existencia o no de recursos personales para este alumnado, y por otro lado, el tipo.

Tabla 98

Relación de recursos personales que reciben el alumnado con altas capacidades según la normativa autonómica.

Comunidad	Recurso personal	
Autónoma	Sí	No
Andalucía	X	PT, Profesorado especializado en la atención del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales
Aragón		X
Asturias		X
Baleares		X
Canarias		X
Cantabria	X	PT
Castilla y León	X	Para EI: Profesionales de atención temprana, equipos específicos y especialistas de EI
Castilla-La Mancha		X
Cataluña		X
Extremadura		X
Galicia	X	
Madrid		X
Murcia		X
Navarra	X	Ordinarios
País Vasco	X	Equipos Multiprofesionales
La Rioja	X	Maestro
Comunidad Valenciana		X

Para completar la información recogida en la Tabla 98, se presenta la Figura 29. Se trata de un mapa de España en el que aparecen de color oscuro las Comunidades que contemplan la provisión de recursos personales específicos para el alumnado con altas capacidades. Y en color claro, aquellos territorios que no los incluyen.

Figura 29

Relación de Comunidades Autónomas que contemplan en su normativa recursos personales para el alumnado con altas capacidades intelectuales.



Como se ha comprobado al analizar la normativa de las diferentes Comunidades, y se puede apreciar en la Figura 29, la mayoría de ellas no contempla la provisión de recursos personales específicos para atender a las necesidades del alumnado con altas capacidades:

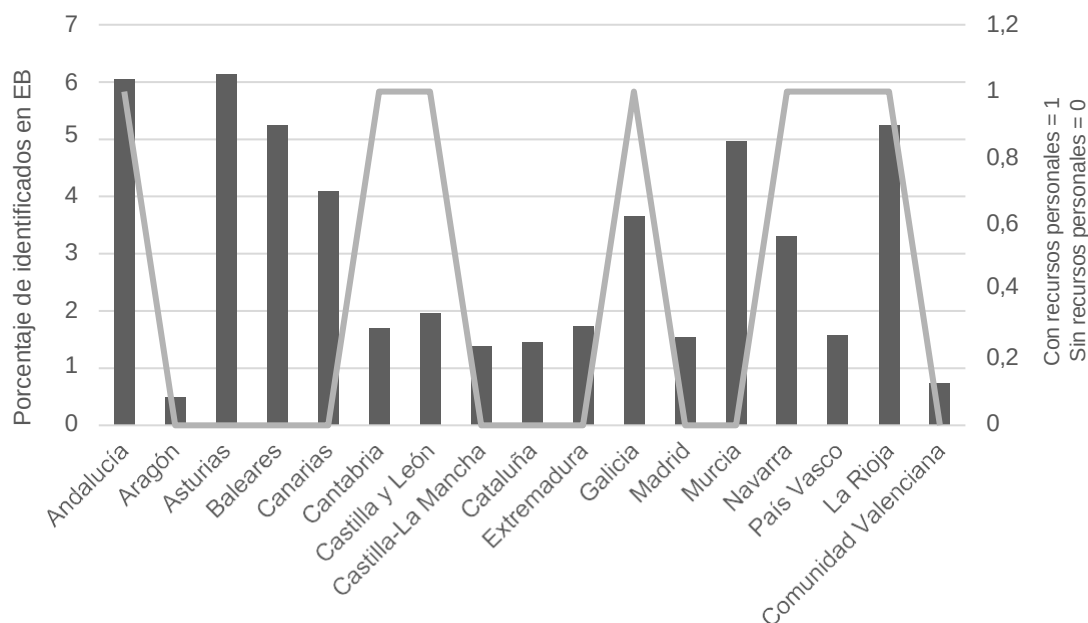
- Andalucía, Cantabria, Castilla y León, Galicia, Navarra, País Vasco y La Rioja establecen en sus textos legislativos algún tipo de recurso personal.
- En Andalucía y Cantabria es la figura del maestro especialista de Pedagogía Terapéutica.
- En Castilla y León y País Vasco son equipos multiprofesionales.
- En Navarra y La Rioja se asignan recursos ordinarios, como el propio maestro.
- Andalucía y Castilla y León explicitan que han de ser profesionales y equipos especializados en la atención de la persona con altas capacidades.

Como en las variables anteriores, la Figura 30 muestra la relación entre el número de alumnado identificado para la EB (eje de ordenadas izquierdo, con barras) en cada

Comunidad Autónoma (eje de abscisas) y el establecimiento en la normativa de recursos personales (eje de ordenadas derecho, con líneas).

Figura 30

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y la existencia o no de recursos personales específicos para atender a este alumnado según su normativa.



A la vista de los datos, se puede señalar que:

- De las 7 Comunidades que cuentan con recursos personales, 4 tienen un porcentaje elevado de alumnado identificado (mayor al 3,3%).
- De las restantes 10 Comunidades, únicamente Asturias, Baleares, Canarias y Murcia tienen un alto número de identificados (superior al 4%).

4.4.11. Formación del profesorado

En relación a la variable *Formación del profesorado*, se ha comprobado que todas las Comunidades resaltan en su normativa la importancia de la formación del profesorado, y que es conveniente su actualización.

En la Tabla 99 se recoge la información sobre este aspecto para cada territorio. En la columna de la izquierda se han colocado las 17 Comunidades Autónomas. En la parte de la derecha se diferencian dos bloques: en la parte central de la tabla se indica

si los textos legislativos estipulan la formación específica del profesorado en el campo de las altas capacidades. A continuación, el tipo de formación o referencia a la misma que se define en la normativa.

Tabla 99

Relación de la formación específica en altas capacidades para el profesorado que establecen las normativas de las Comunidades Autónomas.

Comunidad Autónoma	Formación		
	Sí	No	Tipo
Andalucía	X		Temáticas o acciones formativas específicas
Aragón	X		Desarrollo y aplicación de proyectos formativos
Asturias		X	
Baleares		X	
Canarias	X		Desarrollo de proyectos específicos para su atención
Cantabria		X	
Castilla y León		X	
Castilla-La Mancha		X	
Cataluña		X	
Extremadura		X	
Galicia		X	
Madrid	X		Promoción de la formación específica
Murcia	X		Plan de formación específico, acciones formativas, intercambio de experiencias, provisión de materiales y recursos
Navarra	X		Oferta de formación específica y difusión de buenas prácticas
País Vasco		X	
La Rioja		X	
Comunidad Valenciana		X	

Teniendo en cuenta esta información, se presenta la Figura 31. En ella se ha indicado en un mapa de España, con color oscuro, las Comunidades que establecen en su normativa la formación específica para el profesorado en este campo. En color claro, aparecen los territorios que no la contemplan explícitamente.

Figura 31

Relación de Comunidades Autónomas que establecen en su normativa formación para el profesorado específica sobre alumnado con altas capacidades intelectuales.



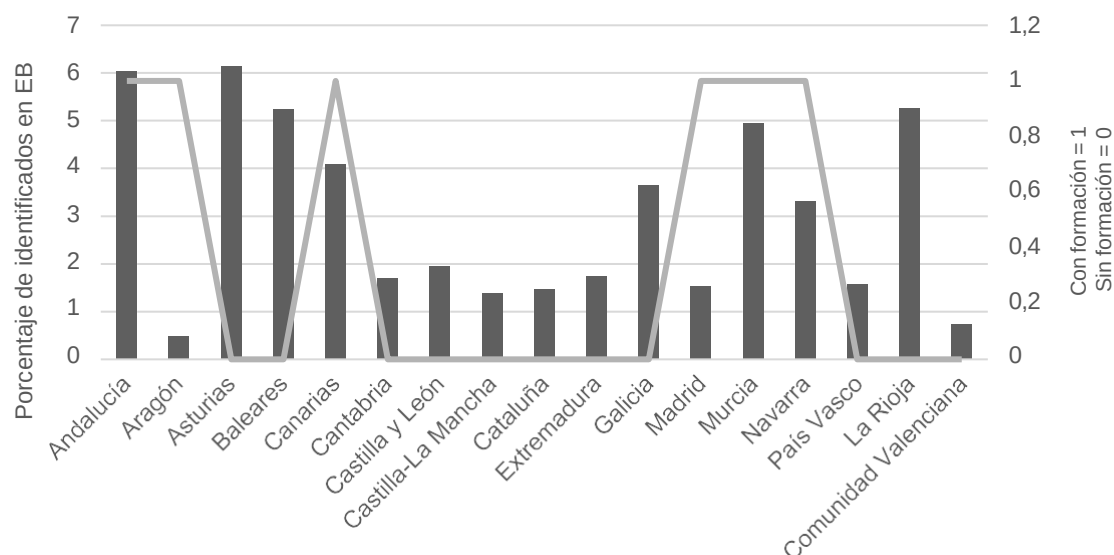
Como se puede apreciar, son muy pocas las que establecen una formación específica para la atención del alumnado con altas capacidades:

- 6 Comunidades contemplan en su normativa la formación específica para el profesorado: Andalucía, Aragón, Canarias, Madrid, Murcia y Navarra.
- La tipología de la formación es, principalmente, actuaciones formativas específicas.
- Murcia y Navarra fomentan el intercambio de experiencias y buenas prácticas.
- Aragón y Canarias desarrollan proyectos formativos específicos para su atención.
- Murcia provisiona de materiales y recursos para la respuesta educativa.

Por otra parte, en la Figura 32 se muestra un gráfico con la relación entre esta variable y el número de identificados. En el eje de ordenadas de la izquierda (en barras) está el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la etapa de EB. En el eje de ordenadas de la derecha (con líneas) se indica si se contempla o no la formación específica en la normativa. En el eje de abscisas aparecen las Comunidades.

Figura 32

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y la existencia o no de formación del profesorado específica sobre este ámbito según su normativa.



Tal y como se puede observar:

- 4 de las 6 Comunidades con formación específica, tienen un porcentaje superior al 3,3% de identificados.
- Del resto de Comunidades que no establecen la formación específica, únicamente 4 (Asturias, Baleares, Galicia y La Rioja) tienen un porcentaje elevado de identificados (mayor al 3,6%).

4.4.12. Papel de las familias

En lo que concierne a la variable *Papel de las familias*, se ha visto que existen dos tipos de roles que la normativa otorga a las familias del alumnado con altas capacidades: el pasivo y el activo. Dentro del primer grupo se han detectado las siguientes funciones de la familia: ser informadas, recibir asesoramiento, recibir la notificación pertinente, y recibir apoyo y acompañamiento. En el grupo del rol activo aparecen: realizar la solicitud, participar en la detección, dar su consentimiento, participar en las medidas de respuesta, y participar en la formación.

En la Tabla 100 se recopila el papel que la legislación autonómica da a las familias del alumnado con altas capacidades. En esta ocasión, en la columna de la

izquierda se indican los tipos de roles: primero los pasivos y después los activos. En la parte de la derecha están las Comunidades Autónomas (con abreviaturas).

Tabla 100

Relación del papel que las normativas de las Comunidades Autónomas reconocen a las familias del alumnado con altas capacidades.

Papel	Comunidad Autónoma																
	AN	AR	AS	BA	CA	CN	CL	CM	CT	EX	GA	MA	MU	NA	PV	LR	CV
Pasivo																	
Ser informadas	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Recibir asesoramiento	X				X			X	X			X	X				
Recibir la notificación pertinente		X		X	X		X	X		X					X		X
Recibir apoyo y acompañamiento								X									X
Activo																	
Realizar la solicitud			X					X	X	X			X			X	
Participar en la detección	X	X			X		X		X								
Dar su consentimiento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Participar en las medidas de respuesta		X			X		X	X	X	X					X	X	X
Participar en la formación									X				X				

Nota. AN = Andalucía, AR = Aragón, AS = Asturias, BA = Baleares, CA = Canarias, CN = Cantabria, CL = Castilla y León, CM = Castilla La Mancha, CT = Cataluña, EX = Extremadura, GA = Galicia, MA = Madrid, MU = Murcia, NA = Navarra, PV = País Vasco, LR = La Rioja, CV = Comunidad Valenciana

Así, del análisis legislativo se ha extraído que:

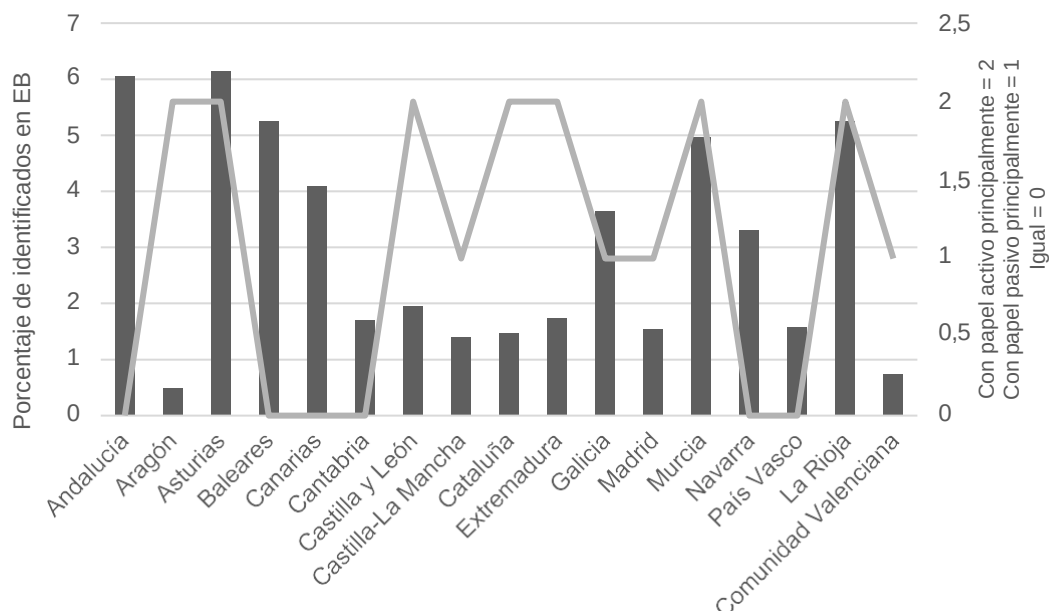
- Se reconoce ligeramente más el papel pasivo que el activo (47,1% frente al 44,7%).
- El rol pasivo que más aparece en la normativa de las Comunidades es el de ser informados. Todas las Comunidades, salvo Baleares, la contemplan.
- El rol activo que más aparece en la legislación de las diferentes Comunidades es la de dar su consentimiento. A excepción de Galicia, todas lo incluyen.
- El papel pasivo que menos se nombra es el de recibir apoyo y acompañamiento. Castilla La Mancha y Comunidad Valenciana son las únicas que lo mencionan.
- El papel activo que es nombrado en menos ocasiones es el de participar en la formación. Sólo Cataluña y Murcia lo incluyen en sus textos normativos.

- Las Comunidades que más funciones (7) reconocen a las familias son Castilla La Mancha y Cataluña.
- Las Comunidades que menos funciones dan a las familias son Galicia (1), Baleares, Cantabria y Navarra (2).
- Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla y León y Cataluña son las únicas Comunidades que reconocen a las familias su papel en la detección de las altas capacidades.
- Asturias, Castilla La Mancha, Cataluña, Extremadura, Murcia y La Rioja confieren a las familias la potestad para realizar la solicitud de evaluación de las posibles altas capacidades de sus hijos o la aplicación de la medida de la flexibilización.
- Aragón, Asturias, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Murcia y La Rioja otorgan un papel más activo que pasivo a las familias.
- Castilla La Mancha, Galicia, Madrid y Comunidad Valenciana, reconocen un rol más pasivo que activo a las familias.
- Andalucía, Baleares, Canarias, Cantabria, Navarra y País Vasco dan el mismo peso a las funciones activas y pasivas de las familias.

En la Figura 33 se muestra un gráfico donde se ha pretendido plasmar la relación entre el porcentaje de alumnado identificado en la etapa de EB (eje de ordenadas izquierdo, en barras) y el tipo de papel prioritario que la normativa autonómica reconoce para las familias del alumnado con altas capacidades (eje de ordenadas derecho, con líneas). En el eje de abscisas aparecen las Comunidades.

Figura 33

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y el tipo de papel prioritario que adquieren las familias según su normativa.



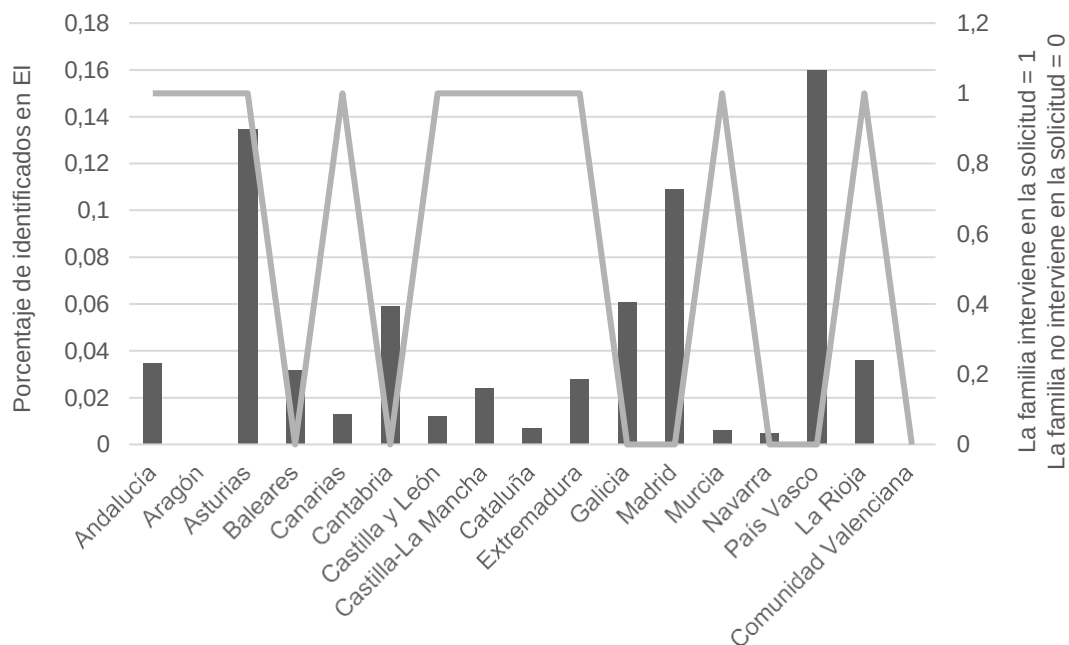
A la vista de estos datos, se deduce lo siguiente:

- De las 7 Comunidades en las que la familia tiene un papel principalmente activo, 3 (Asturias, Murcia y La Rioja) tienen un número de identificados muy elevado (mayor al 4,9%).
- De las 6 Comunidades en las que el rol activo y pasivo de la familia está equilibrado, 4 (Andalucía, Baleares, Canarias y Navarra) cuentan con un porcentaje de identificados superior al 3,3%.
- De las 4 Comunidades donde la familia tiene un papel prioritariamente pasivo, sólo Galicia tiene supera el 1,5% de identificados.

Para esta variable también se ha considerado relevante estudiar la relación con el porcentaje del alumnado identificado en la etapa de EI. Con ello se ha pretendido conocer si hay algún tipo de correspondencia entre el rol que se otorga a los padres, la detección temprana y el número de identificados en esa etapa. Como en el caso anterior, la Figura 34 muestra en un gráfico esta información.

Figura 34

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EI y el tipo de papel prioritario que adquieren las familias según su normativa.



En base a ello, se puede establecer que:

- De las 10 Comunidades en las que la familia interviene en la detección de las altas capacidades de sus hijos o realiza la solicitud para que se les evalúe, sólo Asturias tiene un porcentaje elevado de identificados (0,135%). El resto no supera el 0,036%.
- De las 5 Comunidades que cuentan con un número mayor de identificados (Asturias, Cantabria, Galicia, Madrid y País Vasco), únicamente en Asturias las familias intervienen en este proceso.

4.4.13. Publicaciones para orientar a profesores y familias

Por lo que se refiere a la variable Publicaciones para orientar, se han recopilado las publicaciones que se han encontrado en las páginas web de las diferentes Consejerías. Se han revisado, y se ha indicado el contenido que incorporaba cada una de ellas. En la Tabla 101 se encuentra toda esta información.

En la primera columna aparecen las Comunidades Autónomas (con abreviaturas), en la parte central están las publicaciones con referencias siguiendo la

normativa APA, y en la parte de la derecha se muestra el tipo de contenido que incluye cada una de ellas.

Tabla 101

Relación de los contenidos de las publicaciones oficiales de las Comunidades Autónomas para orientar a profesores y familias.

Comunidad Autónoma	Publicación	Contenido							Actuaciones de intervención	Papel de la familia
		Concepto	Marco legislativo	Marco teórico	Detección	Identificación	Evaluación			
AN	-									
AR	-									
AS	-									
BA	-									
CA	(Gobierno de Canarias, n.d.)		X		X					
	(Artiles & Jiménez, 2007)							X		
CN	(Puente & García, 2019a)	X			X			X		
	(Puente & García, 2019b)	X		X	X		X	X		
CL	-									
CM	-									
CT	(Direcció General d'Educació Infantil i Primària. Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat., 2013)									
	(Gómez, 2009)	X		X	X	X		X		
	(Guirado et al., 2010)	X			X		X	X		
	(Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2010)	X			X			X	X	
EX	(A3CEX, 2020)							X		
GA	-									
MA	(Reyzábal, 2007)	X	X			X	X	X		
	(EOEP, 2022)		X		X			X		

Comunidad Autónoma	Publicación	Contenido							
		Concepto	Marco legislativo	Marco teórico	Detección	Identificación	Evaluación	Actuaciones de intervención	Papel de la familia
MU	VIII Jornadas de Altas Capacidades Intelectuales (2012)							X	
NA	-								
	(Gobierno Vasco, 2019)	X			X	X	X		
PV	(Gobierno Vasco, 2020b)							X	
	(Gobierno Vasco, 2020a)							X	X
	(Zorzano, 2019)	X	X	X	X	X	X	X	X
LR	(Fernández et al., 2019b)				X				
	(Fernández et al., 2019a)	X			X				X
	(Arocas et al., 2002)			X	X		X		
	(Arocas et al., 2004)							X	
CV	(Arocas et al., 2009)			X		X	X		
	(Arocas et al., 2020)	X	X		X	X	X	X	X

Nota. AN = Andalucía, AR = Aragón, AS = Asturias, BA = Baleares, CA = Canarias, CN = Cantabria, CL = Castilla y León, CM = Castilla La Mancha, CT = Cataluña, EX = Extremadura, GA = Galicia, MA = Madrid, MU = Murcia, NA = Navarra, PV = País Vasco, LR = La Rioja, CV = Comunidad Valenciana

Conviene recordar que en la Comunidad de Murcia las publicaciones oficiales aparecen en el portal web de la Consejería sobre altas capacidades intelectuales y se limitan a resúmenes de las Jornadas de Altas Capacidades Intelectuales. Dichas jornadas van dirigidas al profesorado y tienen como objetivo compartir experiencias y

buenas prácticas. La última convocatoria tuvo lugar en junio de 2012.

Por otra parte, en la Figura 35 se presenta un mapa de España en el que se marca con un color oscuro las Comunidades que tienen publicaciones oficiales específicas sobre alumnado con altas capacidades. En cambio, en color claro están aquellas que no cuentan con ninguna.

Figura 35

Relación de Comunidades Autónomas que cuentan con publicaciones oficiales específicas sobre alumnado con altas capacidades intelectuales.



En relación a las publicaciones oficiales de las diferentes Comunidades Autónomas sobre las altas capacidades se ha observado lo siguiente:

- 9 Comunidades cuentan con publicaciones oficiales sobre altas capacidades.
- 8 Comunidades no tienen publicaciones de este tipo.

Como se ha visto en la Tabla 101, atendiendo al contenido de las publicaciones, se han identificado 8 tipos: contenido, marco legislativo, marco teórico, detección, identificación, evaluación, actuaciones de intervención y papel de la familia. En base a ello:

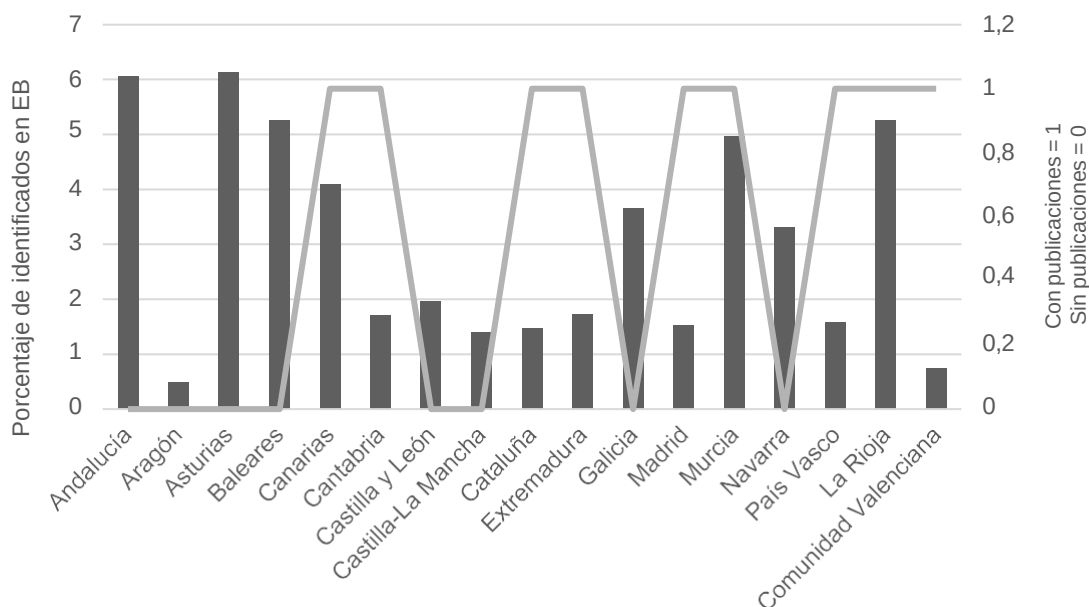
- Los contenidos que aparecen en más ocasiones son el de actuaciones de intervención (7), concepto, detección y evaluación (6).
- Los contenidos que se incluyen en menos ocasiones es el de marco teórico y papel de la familia (2).
- La Rioja y Comunidad Valenciana son las dos Comunidades que aportan más elementos a sus publicaciones (8 y 7 respectivamente).
- De las Comunidades que tienen publicaciones, Extremadura y Murcia son las que incluyen menos contenido (1).

Al igual que en la variable anterior, se ha creído conveniente analizar la relación del número de identificados, tanto en la etapa de la EB como en la de EI, y la existencia de publicaciones en las diferentes Comunidades Autónomas.

Así, en la Figura 36 se incluye un gráfico donde el eje de ordenadas izquierdo indica el número de alumnado identificado con altas capacidades en la etapa de EB (en barras); el eje de ordenadas derecho, muestra si existe o no publicación oficial para orientar a profesores y familias (con líneas); y en el eje de abscisas, las Comunidades.

Figura 36

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y la existencia o no de publicaciones oficiales.



En función de esta información, se puede señalar que:

- De las 9 Comunidades con publicaciones, sólo 3 (Canarias, Murcia y La Rioja)

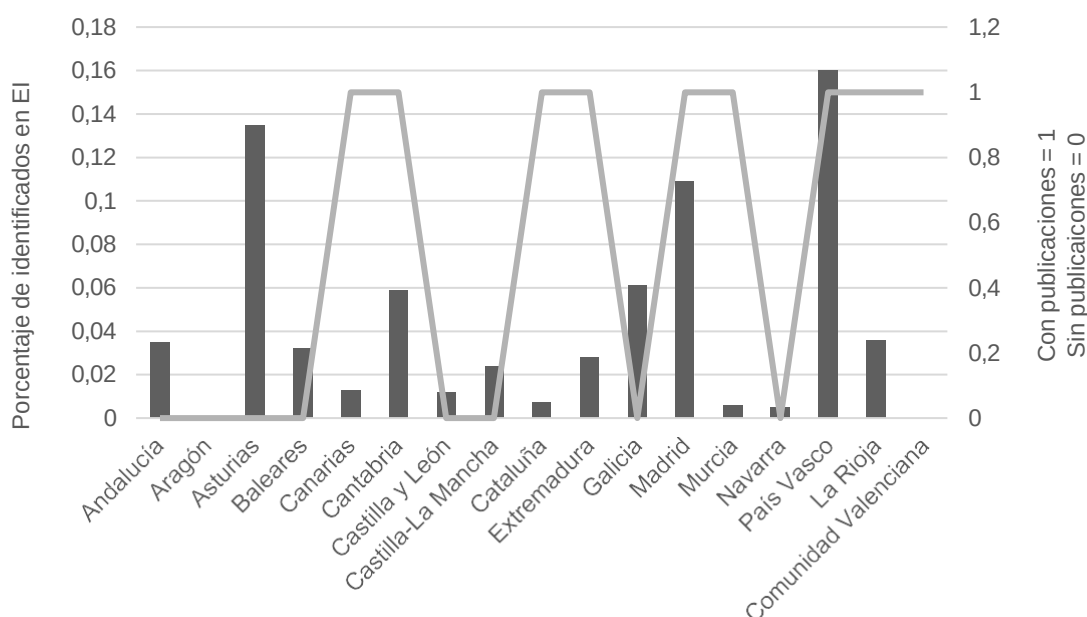
tienen un porcentaje alto de identificados con altas capacidades (superior al 4%).

- De las 8 Comunidades que tienen un porcentaje de identificados elevado (mayor al 3,3%), 5 no tienen publicaciones para orientar a profesores y familias.

Por su parte, y siguiendo la misma estructura, la Figura 37 refleja esta relación en el caso de la etapa de EI.

Figura 37

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EI y la existencia o no de publicaciones oficiales.



A la vista de estos datos, se puede indicar que:

- De las 9 Comunidades con publicaciones, 3 (Cantabria, Madrid y País Vasco) superan el 0,05% de identificados; el resto no alcanzan el 0,04%.
- De las 5 Comunidades que presentan un número de identificados más elevado (mayor al 0,05%), 3 cuentan con publicaciones.

4.4.14. Equipos especializados

En cuanto a la variable Equipos especializados, se ha recopilado la información relativa a la existencia o no de estos equipos en cada Comunidad. De manera que, la Tabla 102 es un compendio de estos datos. En la columna de la izquierda están las Comunidades Autónomas. En la de la parte central se indica si en la normativa se establece algún equipo especializado para la atención del alumnado con altas capacidades. Y en la columna de la derecha, se ha añadido el nombre de ese equipo.

Tabla 102

Relación de Comunidades Autónomas con equipos especializados en altas capacidades según su normativa.

Comunidad Autónoma	Equipo especializado	Denominación
Andalucía	X	Profesorado especializado en la atención del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales
Aragón		
Asturias	X	Unidad de Altas Capacidades Intelectuales
Baleares	X	Equip d'Altes Capacitats Intel·lectuals (EACI)
Canarias		
Cantabria	X	Programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades
Castilla y León		
Castilla-La Mancha		
Cataluña		
Extremadura		
Galicia		
Madrid	X	Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades
Murcia	X	Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades
Navarra		
País Vasco		
La Rioja		
Comunidad Valenciana	X	Unidad Especializada de Orientación (UEO) de referencia en altas capacidades

En la Figura 38 se muestra con un color oscuro las Comunidades que cuentan con un equipo especializado en altas capacidades. En color claro, están los territorios nacionales que no lo tienen.

Figura 38

Relación de Comunidades Autónomas que cuentan con equipos especializados en alumnado con altas capacidades intelectuales.



Así, en base a la existencia o no de equipos especializados en altas capacidades, la normativa analizada indica lo siguiente:

- 10 Comunidades no tienen equipos especializados.
- Andalucía, Asturias, Baleares, Cantabria, Madrid, Murcia y Comunidad Valenciana tienen un equipo especializado en altas capacidades.
- En la mayoría de las 7 Comunidades con equipos especializados, estos están compuestos por orientadores y/o profesorado especializado en la atención al alumnado con altas capacidades.

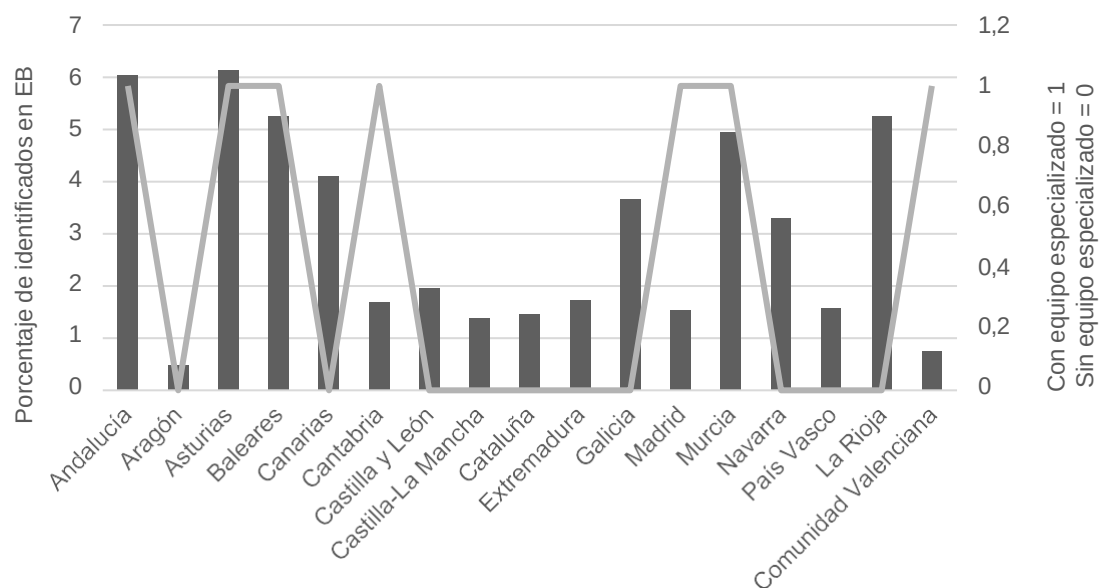
De nuevo, como en las variables previas, se ha indagado acerca de la posible relación entre el número de identificados y la presencia de un equipo especializado sobre altas capacidades.

En la Figura 39, el eje de ordenadas izquierdo muestra el número de alumnado identificado con altas capacidades en la etapa de EB (con barras). El eje de ordenadas

de la derecha indica si hay o no equipo especializado (con líneas). Y en el eje de abscisas están las Comunidades Autónomas.

Figura 39

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y la existencia o no de equipo especializado.



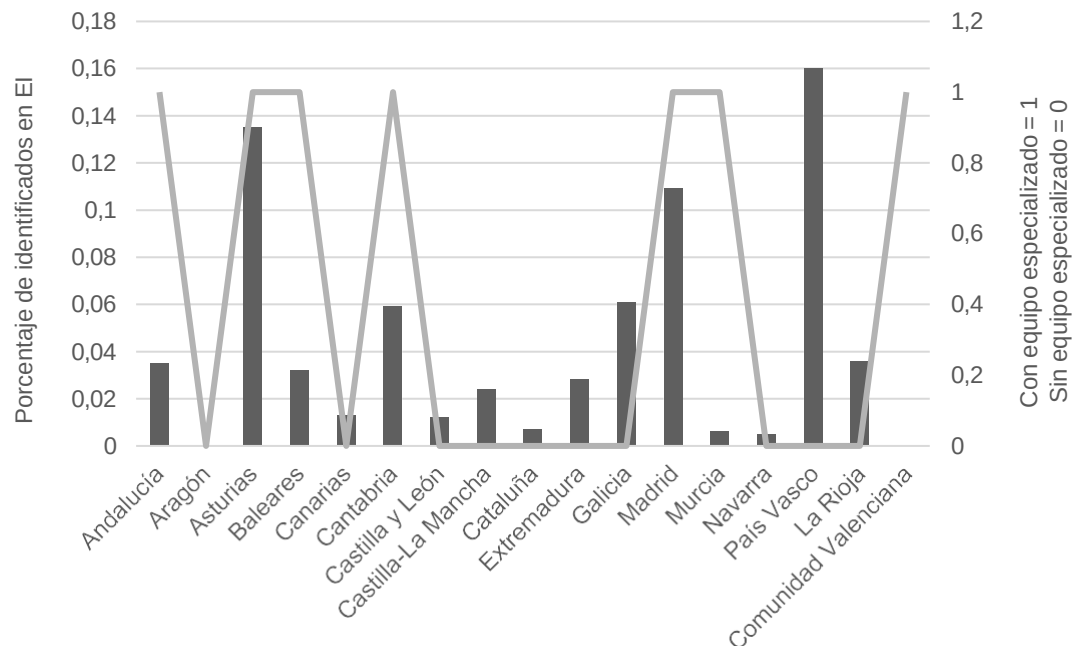
Según esto, se observa que:

- De las 7 Comunidades que tienen un equipo especializado, 4 presentan un número alto de identificados, mientras que 3 están por debajo del 1,8%.
- De las 5 Comunidades que superan el 4,9% de identificados, sólo La Rioja no cuenta con un equipo especializado.
- De las 8 Comunidades con un porcentaje más elevado de identificados, la mitad tienen un equipo especializado y la otra mitad no.

La Figura 40, por su parte, utiliza la misma estructura que la figura previa, pero en este caso para abordar la situación en la etapa de la EI.

Figura 40

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EI y la existencia o no de equipo especializado.



En relación a la información recogida, se deduce que:

- De las 7 Comunidades con equipo especializado, sólo 3 (Asturias, Cantabria y Madrid) tienen un número de identificados superior al 0,05%.
- De las 10 Comunidades sin equipo especializado, únicamente Galicia y País Vasco cuentan con porcentaje superior al 0,06% de identificados.

4.4.15. Asociaciones

Finalmente, por lo que respecta a la variable Asociaciones, no se ha ahondado en su análisis y estudio, sino que se ha averiguado el número de ellas que hay en cada Comunidad. Que es lo que queda reflejado en la Tabla 103.

Tabla 103*Número de asociaciones de altas capacidades en cada Comunidad Autónoma.*

Comunidad Autónoma	Número de asociaciones
Andalucía	9
Aragón	1
Asturias	3
Baleares	4
Canarias	2
Cantabria	1
Castilla y León	5
Castilla-La Mancha	6
Cataluña	4
Extremadura	2
Galicia	3
Madrid	5
Murcia	2
Navarra	1
País Vasco	2
La Rioja	2
Comunidad Valenciana	5

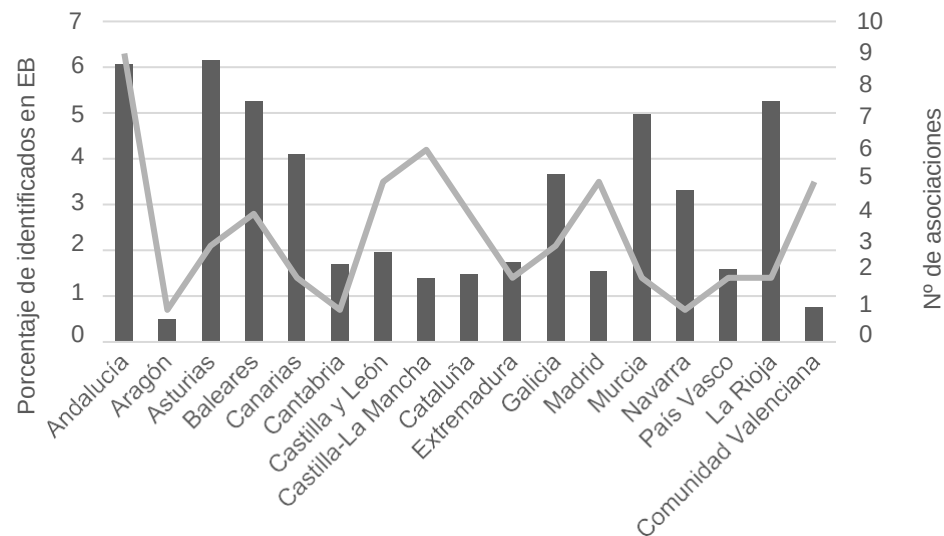
La recopilación de la información relativa a las asociaciones sobre altas capacidades en cada Comunidad Autónoma permite señalar:

- En total existen 57 asociaciones (autonómicas) sobre altas capacidades.
- Andalucía es la Comunidad con mayor número de asociaciones (9).
- Aragón, Cantabria y Navarra son las Comunidades con menor número (1).
- La mayoría tienen entre 3 y 5 asociaciones.

También se ha considerado relevante conocer si existe alguna relación entre el número de asociaciones y el número de identificados. La Figura 41 incluye esa información. En el eje de ordenadas izquierdo están los porcentajes de alumnado identificado con altas capacidades (en barras). En el eje de ordenadas derecho, se indica el número de asociaciones (en líneas). Y en el eje de abscisas, las Comunidades Autónomas.

Figura 41

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EB y el número de asociaciones de ese territorio.



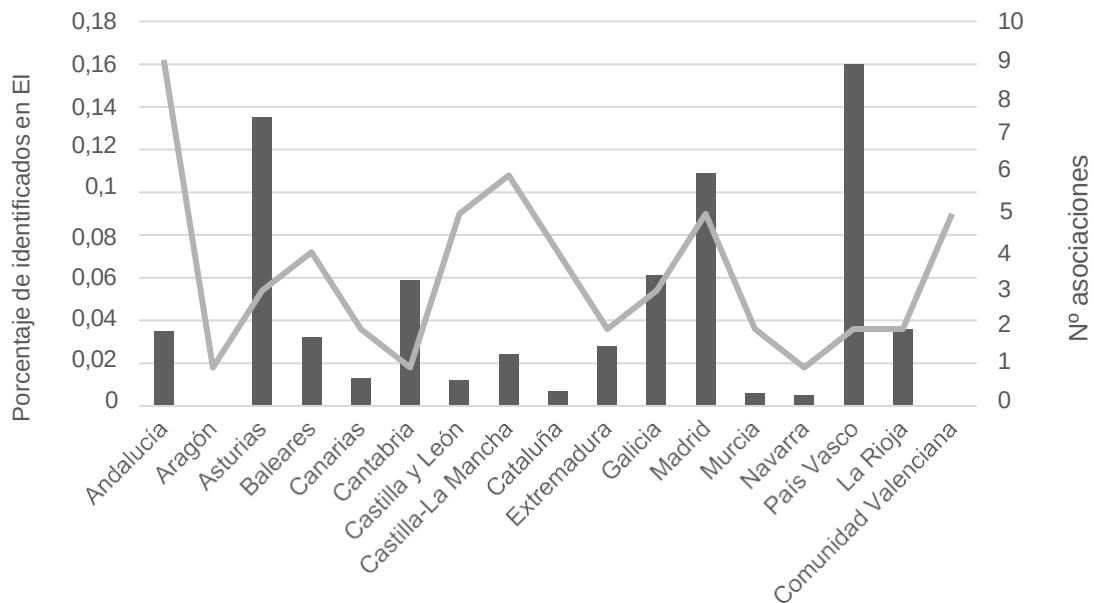
A la vista de estos datos, se puede afirmar que:

- De las 5 Comunidades que cuentan con 5 o más asociaciones, sólo Andalucía tiene un porcentaje elevado de identificados. Las otras 4 no superan el 2%.
- De las 3 Comunidades que sólo tienen 1 asociación, Navarra es la única que tiene un número de identificados mayor al 3,3%.
- De las 8 Comunidades que tienen un porcentaje mayor de identificados, sólo Andalucía y Baleares cuentan con 4 o más asociaciones.
- De las 8 Comunidades en las que hay 1 o 2 asociaciones, la mitad presentan un porcentaje alto de identificados y la otra mitad, inferior al 1,8%.

La Figura 42 incluye un gráfico idéntico al anterior, pero en este caso, para la etapa de la EI.

Figura 42

Relación de Comunidades Autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la etapa EI y el número de asociaciones de ese territorio.



Al observarlo, se deduce que:

- De las 5 Comunidades que tienen 5 o más asociaciones, sólo Madrid supera el 0,05% de identificados.
- De las 5 Comunidades con más alumnado identificado en EI, 4 no cuentan con más de 3 asociaciones.
- Aragón y Comunidad Valenciana no tienen ningún sujeto identificado en EI. Mientras que Aragón sólo tiene 1 asociación, Comunidad Valenciana cuenta con 5.

4.5. Conclusiones comparativas

Una vez descrita toda la información relativa a las diferentes variables para cada Comunidad Autónoma, y presentada la yuxtaposición, se pasa a continuación a realizar la comparación.

Una de las principales pretensiones del estudio es conocer la influencia de los elementos seleccionados como variables en el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades. Se ha tratado de averiguar si existe alguna correlación entre las variables y el número de alumnado identificado con altas capacidades. A modo de compendio se ha elaborado la Tabla 104. En ella aparecen las variables en la columna de la izquierda, y en las dos columnas de la derecha se indica su influencia o no en el porcentaje de identificados. Esta influencia es en términos generales, pudiendo existir casos particulares en los que la influencia es a la inversa.

Tabla 104

Influencia de las variables en el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades.

Variable	Influencia en el porcentaje de identificados	
	Sí	No
Normativa		X
Concepto	X	
Estadísticas		
Detección		X
Identificación		X
Evaluación	X	
Medidas de respuesta		X
Becas, premios y unidades específicas de escolarización		
Programa específicos	X	
Recursos personales		X
Formación del profesorado	X	
Papel de la familia	X	
Publicaciones		X
Equipos especializados	X	
Asociaciones		X

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la investigación.

A nivel global, tal y como se refleja en la Tabla 104, se puede afirmar que la mitad de las variables sí que repercuten en el porcentaje de identificados, mientras que la otra

mitad, no lo hacen. De las 15 variables, en dos no se ha podido establecer la relación. Estas son: por un lado, la de Estadísticas, por una lógica evidente; por otro lado, las becas, premios y unidades específicas de escolarización, porque no se han encontrado datos para analizar.

En relación con la variable *Normativa que regula la respuesta*, la existencia de textos legislativos específicos sobre altas capacidades no supone un incremento del número de identificados en la EB. A diferencia de lo que cabría pensar, no hay un efecto sobre el proceso de detección e identificación. Por tanto, se puede deducir que con normativa genérica sobre atención a la diversidad o sobre la respuesta educativa a las necesidades del alumnado, se atiende al colectivo de las altas capacidades.

Por lo que respecta a la variable *Concepto*, en la mitad de las Comunidades Autónomas se observa una correlación entre la existencia de un perfil y/o definición de las altas capacidades y un mayor número de alumnado identificado. Por este motivo, la especificación de lo que se entiende por persona con altas capacidades, sí que ayuda a que los profesores, los orientadores y las familias, sean más conscientes de sus características y necesidades, y se puedan detectar e identificar a una mayor cantidad.

En cuanto a la variable *Estadísticas*, el mayor porcentaje de identificados con altas capacidades en la etapa de EI lo presenta Navarra, tanto para chicos como para chicas. En general, el número de identificados siempre es mayor que el de identificadas, salvo en Canarias, Extremadura y Murcia, que es al revés. Aragón, La Rioja y Comunidad Valenciana no tienen registrado ningún alumno o alumna con altas capacidades en la etapa de EI. Cantabria y Castilla y León tienen chicos identificados, pero no chicas.

El mayor porcentaje de identificados con altas capacidades en la etapa de EP lo presenta Asturias para alumnos y Andalucía para alumnas. El número de identificados siempre es mayor que el de identificadas. En la etapa de ESO, tanto para alumnos como para alumnas, el mayor porcentaje lo presenta Murcia. El número de identificados siempre es mayor que el de identificadas.

La tendencia general es que las Comunidades presenten su mayor porcentaje de identificados en la etapa de la ESO y el menor en la de EI. El mayor porcentaje de todas las etapas lo muestra Murcia para la etapa de la ESO (4,444%), y el menor, Aragón y Comunidad Valenciana en la etapa de EI (sin casos de altas capacidades identificados). La distancia entre los identificados en la etapa de EI y los de la etapa de la EB es elevada en todas las Comunidades, especialmente en Aragón y Asturias.

Por lo que se refiere a la variable *Detección*, no hay correlación significativa entre la existencia de un proceso específico y/o protocolo para la detección de las altas capacidades en la normativa, y un mayor número de identificados en la etapa de la EB. Es llamativo que habiendo un procedimiento explícito para la detección del alumnado con altas capacidades, no se vea incrementada su identificación. Los motivos pueden ser varios, por ejemplo, que el primer cribado (detección) funcione como está planteado, pero el segundo (identificación) sea más exigente y el alumnado que pasa este filtrado sea mucho menor. O, que el protocolo para la detección no sea de obligado cumplimiento y por tanto, no tenga el efecto deseado.

Sin embargo, la mitad de las Comunidades que publicitan el proceso o protocolo para la detección de las altas capacidades en sus publicaciones oficiales y/o en la página web tienen un mayor número de alumnado identificado en la etapa de la EB. En cambio, con independencia del lugar en el que se establezca el proceso específico y/o el protocolo de detección de las altas capacidades (normativa, publicaciones oficiales, página web de la Consejería), el número de identificados en la etapa de EI no se ve incrementado.

De este aspecto se puede deducir que, el proceso de detección es todavía muy desconocido por parte del profesorado. Especialmente en la etapa de EI, donde la concienciación sobre su responsabilidad en el procedimiento, parece ser menor. Esta apreciación entronca con la escasa formación específica del profesorado sobre este colectivo, sus características y sus necesidades.

En relación con la variable *Identificación*, los resultados obtenidos no permiten establecer una correlación entre la existencia de protocolo de identificación de las altas capacidades con un mayor número de alumnado de EB identificado. De igual modo, no hay correspondencia entre la publicación de un protocolo de identificación en la normativa o en publicaciones oficiales, y un incremento del número de identificados en la etapa de la EI.

Como en el caso del protocolo/proceso de detección, es destacable que no se dé esa correspondencia. A pesar de ello, se puede plantear una posible explicación. Podría ser que los pasos de los protocolos de identificación fueran muy exigentes y que la cantidad de alumnado que los superara fuera escasa. También podría explicarse con el poco dominio o conocimiento del colectivo por parte de los profesionales encargados de la identificación. Cabría plantear, mediante un estudio pormenorizado posterior, cuál es la verdadera influencia de la publicación de un protocolo de identificación en la intervención de los profesionales.

Por otra parte, la estipulación en la legislación de las pruebas necesarias para la identificación de las altas capacidades no implica que se incremente el número de identificados. Es decir, que aunque se detalle los instrumentos y técnicas que se pueden utilizar, tampoco hay un aumento ipso facto del número de identificados. Por lo que, hay que cuestionarse qué tipo de información y formación necesitan los profesionales para mejorar la identificación de las altas capacidades. Quizá no se trate tanto de qué emplear, si no de ampliar la mirada y conocer el colectivo. Así como, ser conscientes de la heterogeneidad del grupo y sus necesidades.

Tampoco se ha observado correlación entre el establecimiento en la normativa de un mayor número de responsables de la identificación de las altas capacidades y un número elevado de identificados en EB. Dicho de otro modo, no es determinante el número de personas encargadas de la identificación. De nuevo, se puede deducir que lo importante en este caso es el conocimiento que se tenga sobre las altas capacidades, e incluso, la predisposición para su identificación. Parece que influye más la formación del responsable de la identificación, más que la existencia de varios agentes que se encarguen de ella.

Por lo que respecta a la variable *Evaluación psicopedagógica (proceso e informe)*, los datos indican una tendencia a cuanto menor es el número de elementos a incluir en un informe psicopedagógico, mayor es el porcentaje de alumnado identificado de altas capacidades en la etapa de la EB. Como en las dos variables anteriores, la presencia de más aspectos que delimiten la identificación (que la hagan más específica), no parece contribuir al aumento de alumnado identificado.

Sin entrar en las prácticas concretas en los centros educativos, se intuye que la especificación de los pasos, los ítems del informe, los responsables, etc., entorpecen más que ayudan al incremento de los números de identificación. Quizá sea consecuencia de la escasa formación al respecto. Pues la presencia de tantos elementos hace que el profesional se vea abrumado y desista. Funcionando más como obstáculos más que como apoyos a la identificación.

Esto es todavía más relevante si se tiene en cuenta que la evaluación psicopedagógica es imprescindible para la identificación, y por tanto, la intervención posterior con el alumnado con altas capacidades.

En cuanto a la variable *Medidas de respuesta*, se ha observado que, en general, contar con más de dos medidas de respuesta para el alumnado con altas capacidades en EB no supone un incremento en su identificación. Sin embargo, se puede advertir

cierta tendencia a que tener un número importante de identificados lleva a las Comunidades a contemplar más medidas que se ajusten a las necesidades de este colectivo y a sus características.

De este aspecto surgen varias conclusiones. Por un lado, contar con una oferta más variada de posibles medidas que den respuesta a las necesidades del alumnado con altas capacidades, no significa que la Comunidad sea capaz de incrementar su número de identificados. Pero esto puede invitar a la reflexión y a sugerir que la formación sobre este colectivo será mayor. Saben qué opciones hay y qué pueden ofrecer al alumnado.

Por otro lado, el efecto inverso: a mayor número de identificados, más medidas de respuesta, demuestra la capacidad de reacción de las Comunidades. Las administraciones buscan dar la mejor atención educativa a las necesidades del colectivo, y para ello, desarrollan diferentes medidas de respuesta que puedan ajustarse a la idiosincrasia de cada caso.

Por lo que se refiere a las cuatro medidas de respuesta analizadas, se pueden extraer varias ideas:

- Establecer más requisitos para la adopción de la respuesta personalizada, no se corresponde con un mayor porcentaje de alumnado identificado. Así, por ejemplo, el porcentaje en Castilla La Mancha es del 1,391%. Lo mismo ocurre con el resto de Comunidades que aplican esta medida (que no superan el 2%), a excepción de Murcia que tiene un porcentaje de identificados cercano al 5%.
- En las Comunidades que aplican la medida de diversificación curricular, un mayor número de requisitos no implica un incremento del alumnado identificado con altas capacidades en la etapa de EB.
- Que haya una explicitación en la normativa de los requisitos para la adopción de la medida del enriquecimiento, no supone un aumento del porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la etapa de la EB.
- No se aprecia una correlación entre el mayor número de requisitos para la adopción de la flexibilización y el alto porcentaje de alumnado identificado en la etapa de la EB.

En relación con la variable *Programas específicos*, se ha observado que contar con un programa específico para el alumnado con altas capacidades sí que se relaciona con un mayor número de identificados en la etapa de la EB. Se evidencia así que, la preocupación e interés por el grupo de alumnado que tiene unas necesidades concretas,

como es el de las altas capacidades, lleva a estar más concienciados y a detectarlos con más facilidad.

Como en casos anteriores, se intuye que la sensibilización y formación sobre las altas capacidades, provoca un aumento del número de alumnado identificado. Porque la elaboración y puesta en marcha de un programa específico, supone el trabajo de muchos agentes y el planteamiento de la comunidad educativa de que las altas capacidades son parte de su realidad. Es valorar y aplicar la Educación Inclusiva con este alumnado, que de otra forma podría pasar desapercibido. Pero es una acción conjunta, de profesorado, familias, administración...

Por lo que respecta a la variable *Recursos personales*, que la normativa de una Comunidad disponga la dotación de recursos personales que atiendan al alumnado con altas capacidades, no implica que el número de identificados en la EB se incremente.

En esta ocasión, se trata de una evidencia algo delicada, ya que la provisión de recursos siempre es un tema complejo para la Administración. Se tiene que justificar adecuadamente el porqué es recomendable la dotación. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los recursos se dan para atender las necesidades. Y, como se ha visto, el estereotipo de que el alumnado con altas capacidades no tiene esas necesidades, juega en su contra.

Además, si las Comunidades que sí que ofrecen estos recursos tampoco cuentan con un elevado número de identificados con altas capacidades, el peso del argumento del mito es aún mayor.

Por este motivo, es importante mejorar la formación e información sobre la casuística de las altas capacidades, de lo que necesitan, de lo que demandan, de lo que requieren del entorno educativo. Porque únicamente siendo conscientes de estos aspectos, se podrá dar la respuesta conveniente con la intervención de los profesionales más adecuados.

En cuanto a la variable *Formación del profesorado*, la estipulación en los textos legislativos de una formación específica para el profesorado en altas capacidades, se correlaciona con un mayor número de personas identificadas en la etapa de la EB.

Como se ha ido dilucidando de la interpretación del resto de datos, la formación específica es esencial para dar la respuesta educativa apropiada. Pero también para poder hacer una buena detección e identificación. Cuando existe una mayor concienciación sobre un tema, se es más sensible a su detección y atención. Muestra

de ello es que, cuando los profesores son conocedores de las características del colectivo de las altas capacidades, exista o no un procedimiento explícito sobre cómo detectarlo, son más sensibles a su presencia y pueden actuar en consecuencia. Al menos, se muestran más predispuestos a la intervención.

En relación con la variable *Papel de la familia*, se destaca que cuanto más activo es el papel de las familias, mayor es el porcentaje de alumnado identificado con altas capacidades en la etapa de la EB. De ahí la importancia del rol que se reconozca y otorgue a las familias. Como ocurre con otros aspectos vinculados con la educación de los hijos, si las familias son conocedoras de las opciones, de las características y de la realidad, es mucho más fácil lograr su compromiso y su involucración.

En cambio, se ha comprobado que la participación de las familias en la detección de las altas capacidades de sus hijos o en la solicitud para su evaluación, no supone un incremento del porcentaje de identificados en la etapa de la EI.

Esta diferencia de efectos en el porcentaje de una etapa a otra puede radicar en el hecho de que la detección temprana de las altas capacidades todavía es bastante desconocida. Todo hace suponer que, a medida se extienda el conocimiento de este proceso a las etapas inferiores del sistema educativo, el número de identificados se vea incrementado. Primero porque los docentes tendrán más información para poder detectarlos. Segundo, porque las familias también serán más conscientes de esa realidad y podrán contribuir a su identificación. Y, al igual que en la etapa de la EB, adoptar un rol más activo propiciará la detección e identificación de alumnado con altas capacidades en los primeros años de escolaridad.

Por lo que respecta a la variable *Publicaciones para orientar a profesores y familias* no se aprecia una relación directa entre la existencia de publicaciones y un mayor número de identificados con altas capacidades en la etapa de la EB. Del mismo modo, no se puede afirmar que exista una relación sine qua non entre la existencia de publicaciones oficiales para orientar a profesorado y familias, y un incremento del número de personas identificadas con altas capacidades en la etapa de la EI. Es decir, que no tiene el efecto esperado ofrecer a la comunidad educativa (sean profesores, orientadores o familia), elementos para la detección e intervención con el alumnado con altas capacidades.

A pesar de ello, cabría preguntarse hasta qué punto esta no correlación evidencia que no son tan útiles como se pretende, o es que los agentes desconocen la existencia

de las publicaciones y por tanto, no las utilizan. Evidentemente, con los datos que se han analizado, no se puede dar una respuesta.

En cuanto a la variable *Equipos especializados*, en general, la presencia de un equipo especializado en altas capacidades se vincula con un porcentaje mayor de identificados en la etapa de la EB. Sin embargo, no se puede afirmar que haya una relación directa entre la existencia de un equipo especializado y un incremento de identificados con altas capacidades. Por otra parte, se aprecia una ligera tendencia a tener mayor número de identificados en EI con altas capacidades en aquellas Comunidades en las que existe un equipo especializado en este campo. Con la excepción del País Vasco, que no tiene equipo especializado y, sin embargo, es la Comunidad con el mayor porcentaje de identificados en la etapa de EI.

Por tanto, los datos hacen prever que la presencia de un equipo especializado en altas capacidades va a contribuir, por lo menos, a aumentar el conocimiento sobre este colectivo, o a que se tenga en cuenta como un grupo más al que hay que atender y ofrecer una respuesta educativa.

Finalmente, por lo que se refiere a la variable *Asociaciones*, no se observa correspondencia entre un mayor número de asociaciones y un porcentaje elevado de identificados con altas capacidades en la etapa de la EB. Pero tampoco se puede afirmar una correlación entre un menor número de asociaciones y una mayor cantidad de alumnado identificado. Y lo mismo ocurre en la etapa de EI.

Es decir, que la existencia de más o menos asociaciones no parece afectar al número de personas identificadas. Aun así, la presencia de asociaciones que velen por los intereses de este colectivo hace suponer que tiene un efecto positivo sobre el alumnado y sus familias, principalmente. Pero también sobre las comunidades educativas que tienen interés por atender adecuadamente a estas personas.

5. Conclusiones

A lo largo de la investigación y del estudio que aquí he recogido, he tratado de plasmar la situación actual del tratamiento de las altas capacidades en nuestro país. Para ello, he seleccionado unas variables que he considerado más oportunas para poder corroborar los presupuestos de partida. Estos eran dos: la descripción del tratamiento de las altas capacidades en España, por un lado; y la sistematización del análisis del tratamiento de las altas capacidades y sus contribuciones al colectivo. Cada uno de los objetivos planteaba una serie de preguntas que he intentado responder a lo largo del trabajo, y que he recopilado en el apartado Conclusiones comparativas.

En términos generales, se puede afirmar que el tratamiento actual dista mucho de alcanzar las metas que se marcan internacionalmente a través de las distintas teorías.

Comenzando por establecer una definición o un concepto que sea compartido y conocido por todos, el sistema educativo debe ofrecer las herramientas para que la comunidad educativa sepa detectar y atender al alumnado con altas capacidades. Pero también tiene que dar un respaldo legal que proporcione seguridad y afirme el cumplimiento de la inclusión.

En este sentido, quizá sería interesante aunar criterios y respuestas para mitigar las diferencias entre las Comunidades Autónomas. En cualquier caso, no se ha observado una gran disparidad en el número de identificados de unos territorios y otros. Es decir, que con independencia de los pasos para la detección, identificación e intervención que se empleen en cada Comunidad, el porcentaje de personas identificadas con altas capacidades no es tan heterogéneo. Lo que lleva a pensar que la infra-identificación sea debida a otros factores. Como por ejemplo, la falta de formación específica, el desconocimiento de que este alumnado también tiene unas necesidades (concretas), la escasez de recursos personales, o la ínfima valoración social que se otorga al talento, entre otros.

Poner en el mapa de la organización educativa al alumnado con altas capacidades, trae consigo el planteamiento de una realidad: son un colectivo, como tantos otros, que tiene unas características particulares, que necesitan ser atendidas:

Esta diferenciación parte del conocimiento del perfil del alumno. Su estilo de aprendizaje y expresión, pero también su personalidad, potencial y capacidad en cada disciplina, sus intereses y su background personal. Este perfil es el punto de

partida para fijar objetivos de aprendizaje personalizados (Bánfalvi, 2020, pp. 299-300).

Además, dentro de este grupo, la heterogeneidad de sus integrantes es casi tan amplia como con el resto de alumnado:

Some require early exposure and early identification and have short windows for performance and productivity. Others begin later and have no fixed endpoint. Understanding trajectories in different fields is critical so that windows of opportunity for talent development are not missed. Depending on the domain (e.g., music, tennis, art), much of the talent development process may take place outside of school, through coaches, teachers, mentors, and community programs (Subotnik et al., 2011, p. 39).

Las características definitorias de este alumnado muchas veces se vinculan al rendimiento, la inteligencia, el talento..., pero en otras ocasiones, van asociadas a aburrimiento, acoso, problemas emocionales y de conducta, etc.

Por este motivo:

In order to better support gifted students, it is important to better understand the relationship between social-emotional difficulties and school underachievement. By better understanding the relationship between social-emotional difficulties and school underachievement, guidance officers and educators may be able to better support gifted student needs (Blaas, 2014, p. 24).

Por tanto, conocer a este alumnado permite adaptar y ofrecer la respuesta que mejor se ajuste a su idiosincrasia. Y si se adopta una postura cercana a la inclusión educativa y al desarrollo del talento y potencial de todo el alumnado, se estará más cerca de cumplir con la responsabilidad educativa que conlleva la profesión. Porque, como demuestran Casino et al. (2021), el desarrollo del talento está influido por los aspectos psicológicos y sociales relacionados con los procesos de enseñanza- aprendizaje (procesos en los que la implicación del profesorado es vital). Es decir, que es importante evaluar el autoconcepto y autoestima del alumnado, pues interfiere en su bienestar y puede afectar al desarrollo de su talento; y a su vez, el alumnado con altas capacidades debe mejorar su rendimiento y comprender mejor sus capacidades para generar un autoconcepto más sólido.

Así pues, la atención a la diversidad es competencia de diversos agentes. Por un lado, el Estado, que debe garantizar a través de su legislación el cumplimiento de los

derechos de todos. Pues, tal y como afirman Rodríguez-Naveiras et al. (2019): “There is a clear lack of attention paid to these high-ability students, in terms of both applying existing laws and providing institutional monitoring that can allow for appropriate responses for these students” (p. 15). Pero también tiene que asegurar la provisión de recursos, herramientas y ayudas para incrementar el número de identificados y la obtención de resultados positivos, que demuestren la promoción del talento.

Por otro lado, la Escuela, como sistema en sí mismo, tiene que ser el lugar en el que las necesidades de todo el alumnado son atendidas. Para ello, será imprescindible que cuente con profesionales cualificados, que sepan detectar y actuar. Que tengan los conocimientos y la formación precisa para que no se pierda ningún alumno. Como indica Tourón (2020):

Es imperativo que todos los que trabajan con jóvenes vean los talentos y potencialidades como algo educable y emergente, y no como algo fijo e inmutable. Luego si el talento no se expresa de manera espontánea, sino como una combinación de capacidad, entorno y trabajo, la identificación se vuelve imprescindible si pretendemos que los más capaces conviertan su potencial en rendimiento en el ámbito que fuere (pp. 23-24).

Además, los propios compañeros han de participar y desarrollar el respeto y reconocimiento de la diferencia. Como señala Lubinski (2004): “Moreover, the student body also needs to be taken into account, because peers are important. Peers influence almost all learning environments and engender a wide range of harmful to helpful effects” (p. 35). Porque existen metanálisis, como el de Lister y Roberts (2011), que revelan diferencias significativas entre los autoconceptos y las competencias percibidas por el alumnado con altas capacidades y los que no están identificados como tales. Por tanto, un enfoque pedagógico basado en los puntos fuertes del alumnado y una visión más positiva de las características de las personas con altas capacidades, puede fomentar sus capacidades y paliar sus necesidades sociales y emocionales (Ogurlu, 2020).

En definitiva, hay que tener en cuenta las implicaciones educativas de las que hablan Aperribai y Garamendi (2020):

Por un lado, se debería abordar todavía la formación del profesorado, para que pueda tener una concepción completamente ajustada de cada alumno/a con ACI y para que pueda facilitar la detección de este alumnado (...) también se debería extender la información y sensibilización a los progenitores del resto del alumnado y en el aula, así como en la sociedad en general. Asimismo, sería importante

continuar con el trabajo en las aulas y en las escuelas en general, para propiciar un clima de aceptación y convivencia, y normalizar la diversidad. Finalmente, sería interesante estudiar los factores que favorecen la tolerancia y las buenas relaciones grupales para poder trabajar el autoconcepto y la autoestima, la confianza, así como la identidad, sobre todo en etapas educativas más avanzadas (p. 121).

Otro de los agentes es la Familia, que es el pilar principal de la estructuración de la personalidad y del desarrollo evolutivo, tiene que conocer las características y las dificultades con las que se encuentran sus hijos en el proceso educativo. Las familias han de poder ser su sostén a la vez que han de formarse también para atender y dar la respuesta que necesiten. Como indicant Bergold et al. (2020): “In sum, there are no hints that there is a heightened pressure from parents on gifted students regarding school as is sometimes discussed” (p. 12). Pero esto no evita que necesiten formación y ayuda. En muchas ocasiones, son las propias familias las que viven niveles de estrés y ansiedad que dificultan su relación diaria con las altas capacidades. Por eso, es preciso trabajar con ellas el desarrollo emocional (Llinares et al., 2020).

Y el cuarto agente, la Sociedad, que como organización, ha de ser generadora de una cultura que valore el talento, el potencial, el interés y la motivación, no puede dejar pasar la oportunidad de fomentar el máximo desarrollo de las capacidades de sus ciudadanos. Porque ese desarrollo se verá traducido en avance, prosperidad, mejora, evolución, que la hará crecer. A su vez, tiene que ser desafiante, estimulante cognitivamente, para el alumnado con altas capacidades:

An environment that does not respond to a gifted individual's needs by providing adequate intellectual stimulation can be the source of depression. (...) Exceptionally gifted individuals will have even more frequent experiences like this, unless accommodations are made or they learn how to alter their own environment (Cross y Cross, 2015, p. 169).

El entorno tiene que propiciar la creatividad. Así, “El entorno más favorable a la creatividad es aquél que reduce algunos de esos obstáculos, que reduce los riesgos inherentes a cualquier idea o actividad nueva, y que recompensa a la gente que asume esos riesgos” (Sternberg y O'Hara, 2005, p. 123).

En definitiva, los cuatro agentes tendrían que trabajar para asegurar tanto el desarrollo del potencial, del talento, de la creatividad como de las habilidades emocionales que permitan al sujeto gestionar su situación y dar lo mejor de sí mismo.

Así, se pueden seguir algunas de las indicaciones que propone Cross (2020), como crear una comunidad educativa afectuosa, que sea un lugar seguro en el que el alumnado pueda expresar sus emociones, desarrollar su empatía, respeto, responsabilidad, etc. Porque “Gifted students respond to challenges and environments promoting talent development with positive emotions and a greater sense of well-being” (Casino et al., 2019a, p. 14).

A pesar de que se ha intentado hacer un estudio lo más pormenorizado posible y se ha tratado de abarcar el mayor número de variables posible, la investigación tiene algunas limitaciones:

1. No se ha llegado a la Ley Orgánica por la que se modifica la LOE (LOMLOE). De forma totalmente premeditada, no se ha querido analizar la normativa que se desprende de la aplicación de la LOMLOE principalmente por dos motivos: el primero, porque se aprobó en noviembre de 2020 y todavía no se ha implantado en todos los niveles educativos. De igual modo, tampoco hay un desarrollo a nivel autonómico. Con lo que la base legislativa para analizar sería escasa. El segundo de los motivos es que el objetivo era ofrecer una descripción de la realidad para saber el punto de partida y qué se podría mejorar.
2. No se puede saber exactamente cuál es el valor que las Administraciones educativas dan a las altas capacidades. Aunque es un aspecto que levanta bastante interés, resulta complicado por el hecho de que las Administraciones no son individuos, son organizaciones complejas en las que entran en juego diferentes agentes, culturas, relaciones, etc. Por lo que no es posible conocer cómo piensan o qué importancia dan a un colectivo en concreto, como el de las altas capacidades. Se puede hacer alguna aproximación, identificando el número de textos normativos que redactan sobre el tema, o la cantidad presupuestaria que confieren a este ámbito, pero tampoco sería fácil de afirmar o extraer alguna conclusión.
3. No se ha podido cuantificar la repercusión de la participación de las familias, asociaciones, publicaciones, etc. en la respuesta educativa de cada Comunidad Autónoma. Abordar este aspecto hubiese supuesto una extensión muchísimo mayor del estudio, tanto en tiempo como en cantidad. Aun así, se ha intentado ofrecer una aproximación presentando el panorama vigente. Pero es complicado saber hasta qué punto el tipo de rol que adoptan las familias, o el número de asociaciones que existen en el territorio, o el contenido que incluyen las publicaciones oficiales,

determinan la respuesta educativa que da una Comunidad en particular a su alumnado con altas capacidades.

4. Hay muy pocas variables que al modificarlas provoquen un incremento del porcentaje de personas identificadas. En el apartado de la Yuxtaposición y en el de las Conclusiones comparativas, he tratado de identificar las tendencias al respecto. Pero la realidad es que casi ninguna de las variables elegidas tiene un efecto tan importante sobre el número de identificados. De lo contrario, sería mucho más sencillo legislar y actuar de forma que se produjera ese aumento.
5. No se ha profundizado en el tipo de formación específica en altas capacidades que reciben los profesionales. Este es un tema interesante que puede completar la información aquí presentada. Pero supondría ampliar mucho más el estudio, ya que habría que conocer qué formación se ofrece, con qué contenidos, si es obligatoria o no, quién la proporciona, etc. Además, no sólo incluiría la formación docente, también la de los orientadores educativos y de los especialistas que trabajan directamente con el alumnado con altas capacidades.

Así, me gustaría proponer algunos estudios que podrían completar mi investigación. A los que ya he mencionado previamente, se puede añadir:

- Un estudio comparativo longitudinal. Utilizando las mismas o algunas de las variables aquí expuestas, realizar el análisis comparativo desde que existe una ley de Educación en España, o desde que comenzó la Democracia.
- Un estudio comparativo con otros países. Lo más sencillo sería comenzar en el ámbito europeo, por las similitudes culturales y porque existen organismos e instituciones que realizan estudios sobre los diferentes sistemas educativos que pueden ayudar y facilitar la investigación.
- Un estudio que analice las corrientes teóricas que repercuten en cada Comunidad Autónoma. Saber qué modelos, personalidades, actuaciones concretas, influyen en la atención autonómica a las altas capacidades.
- Un estudio sobre la repercusión que tienen las asociaciones del alumnado (y familias) con altas capacidades sobre la respuesta educativa que ofrece cada territorio.
- Un análisis detallado del proceso de evaluación psicopedagógica de las altas capacidades que realizan los orientadores educativos de un territorio. E incluso, hacer un estudio comparado entre diversas zonas.

Finalmente, para concluir, quisiera señalar una vez más la importancia de reconocer el lugar que tiene el alumnado con altas capacidades dentro del sistema educativo, pero también y especialmente, el valor que confiere a la Sociedad.

Referencias

En este apartado se incluyen tanto las referencias bibliográficas que se han citado a lo largo de las páginas del trabajo, como las referencias legislativas que se han empleado para el análisis y descripción de cada Comunidad Autónoma. Por eso, en primer lugar aparecen las primeras, y a continuación, diferenciadas por territorio, las segundas.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, G., Amador, J.M., Antonaya, C., Bote, J., García, M., González, R., Güera, M.V., Malmierca, I., Otero, M. y Sanguino, M. (2020). *Guía Práctica para implementar Medidas de Atención a la Diversidad en el Aula Ordinaria. Estrategias y recursos para la Inclusión Educativa*. EOEP del Sector de Almendralejo.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alarcón, V. y Muñoz, H. (2019). Análisis sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado de altas capacidades intelectuales. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltares*, (51), 209-216. <https://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/12/Analisis-medidas-atencion-diversidad.pdf>
- Algaba, A. y Fernández, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 60-74. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- American Psychological Association. (2021). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (M.O.F. Remolina, Trad., 4ª ed.). Manual Moderno. (Obra original publicada en 2020).
- Aperribai, L. y Garamendi, L. (2020). Percepción del profesorado de Educación Primaria sobre las características y la detección del alumnado con alta capacidad

intelectual en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Educación*, 390, 103-127. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-390-467>

Arocas, E., Cuartero, T., Ferrández, M.C., Moya, R. y Torregrosa, D. (2020). *Altas Capacidades Intelectuales. Una Guía para la Comunidad Educativa*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

Arocas, E., Martínez, P. y Martínez, M.D. (2004). *Experiencias de Atención Educativas al Alumnado con Altas Capacidades*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Sport.

Arocas, E., Martínez, P. y Martínez, M.D. (2009). *Intervención con el Alumnado de Altas Capacidades en Educación Secundaria Obligatoria*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Educación.

Arocas, E., Martínez, P., Martínez, M.D. y Regadera, A. (2002). *Orientaciones para la Evaluación Psicopedagógica del Alumnado con Altas Capacidades*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura i Educació.

Artiles, C. (2022). El niño y la niña con altas capacidades intelectuales. *Pediatría Integral*, XXVI(2), 91-103. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2022-03/el-nino-y-la-nina-con-altas-capacidades-intelectuales/>

Artiles, C. y Jiménez, J.E. (2007). *Programa de enriquecimiento extracurricular: 96 actividades para estimular el pensamiento divergente en el alumnado de educación primaria (PREPEDI II)*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

Bánfalvi, P. (2020). *La rebelión del talento. Personalizar el aprendizaje desde la comprensión de las Altas Capacidades*. Aljibe.

Barrera, E., Sarasola, J.L., Fernández, T. y García, A. (2021). Déficit en la formación sobre altas capacidades de egresados en Magisterio y Pedagogía: Un hándicap para la Educación primaria en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 209-226. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.422431>

- Bergold, S., Kasper, D., Wendt, H. y Steinmayr, R. (2019). Being bullied at school: the case of high-achieving boys. *Springer Nature B.V. Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09539-w>
- Bergold, S., Wirthwein, L. y Steinmayr, R. (2020). Similarities and differences between intellectually gifted and average-ability students in school performance, motivation, and subjective well-being. *Gifted Child Quarterly*, 0(0), 1-19. <https://doi.org/10.1177/0016986220932533>
- Bergold, S., Wirthwein, L., Rost, D.H. y Steinmayr, R. (2015). Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers? *Frontiers in Psychology*, 6(1623), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01623>
- Berzal, P. (2019). *La educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo en las altas capacidades intelectuales* [Proyecto profesionalizador, Universidad de La Laguna]. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/16230/La%20Educacion%20Inclusiva%20y%20el%20Aprendizaje%20Cooperativo%20en%20las%20Altas%20Capacidades%20Intelectuales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and counselling*, 24(2), 243-255. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. GEDISA.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(7), 39-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980>
- Casino, A.M., Gallego, T., Ibáñez, A. y Llinares, L.I. (2022). *Altas capacidades y desarrollo del talento*. Universidad Internacional de Valencia.
- Casino, A.M., García, J. y Llinares, L.I. (2019a). Subjective emotional well-being, emotional intelligence, and mood of gifted vs. Unidentified students: a relationship model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3266), 2-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>

- Casino, A.M., Gómez, M.G., Juan, A., Llinares, L.I., Llopis, M.J. y Ortiz, R.V. (2019b). Desarrollando capacidades. *Crítica. La reflexión calmada desenreda nudos*, 1042, 12-19. <https://www.revista-critica.es/2019/07/05/desarrollando-capacidades/>
- Casino, A.M., Ibáñez, A. y Llinares, L.I. (2023). El bienestar del alumnado con alta capacidad. En F. Alcantud, J. Fernández y Y. Alonso (Eds.), *Bienestar psicológico en la escuela y la familia. Una visión postpandemia* (pp. 111-124). Editorial Síntesis.
- Casino, A.M., Llopis, M.J. y Llinares, L.I. (2021). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: an analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1006), 1-23. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>
- Cattel, R.B. (1963). Theory of fluid and cristallized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22. <https://doi.org/10.1037/h0046743>
- Colangelo, N., Assouline, S.S. y Gross, M.U.M. (2004a). *Una nación engañada: De qué forma las escuelas reprimen a los estudiantes de los Estados Unidos. Volumen I*. The University of Iowa.
- Colangelo, N., Assouline, S.S. y Gross, M.U.M. (2004b). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Volume II*. The University of Iowa.
- Comes, G., Díaz, E.M., Luque, A. y Ortega, J.M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela Abierta*, 12, 9-31. <https://www.researchgate.net/publication/46246750>
- Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. (s.f.). *Protocolo de detección precoz de altas capacidades*. Gobierno de Navarra.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9. <https://orcid.org/0000-0002-3091-6699>

- Cross, T.L. (2020). Are our school-aged students with gifts and talents struggling with their psychological well-being to a greater extent than in the past? *Gifted Child Today*, 43(3), 202-204. <https://doi.org/10.1177/1076217520916749>
- Cross, J.R. y Cross, T.L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development*, 93, 163-172. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x>
- Dai, D.Y. (2018). A History of Giftedness: Paradigms and Paradoxes. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory Research, and Best Practices* (pp. 1-15). Florida State University. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje de 1990, ED-90/CONF.205 (1990). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2010). *Guia per a famílies d'infants i joves amb altes capacitats intel·lectuals*. Servei de Comunicació i Publicacions. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco. (2020a). *Orientaciones para las familias del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. Gobierno Vasco. Departamento de Educación.
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco. (2020b). *Propuestas inclusivas para la intervención con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Editorial Paidós.
- Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. (2011). *Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales*. Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa.

- EducaMadrid. (2020). *La detección y atención educativa de los alumnos con altas capacidades intelectuales*. Consejería de Educación, Ciencia y Universidades.
- Etxebarria, A., Arpide, X., Badiola, G. y Martínez, M. (2019). *Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022*. Gobierno Vasco. Departamento de Educación.
- Fernández, J., Izquierdo, F., Pastor, A.B. y Zorzano, N. (2019a). *Alumnos con altas capacidades. Guía para padres*. Orientación Educativa. EQUIPOS. Gobierno de La Rioja.
- Fernández, J., Izquierdo, F., Pastor, A.B. y Zorzano, N. (2019b). *Indicadores para la identificación de los alumnos de altas capacidades*. EQUIPOS. Gobierno de La Rioja.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Ariel.
- Freeman, J. (2006, 2-4 noviembre). Un estudio de tres décadas sobre niños superdotados y talentosos. En *International Symposium*. Gran Canaria, España.
- Ford, D.Y., Young, J.L., Wright, B.L. y Goings, R.B. (2019). Honoring differences: Improving the representation of culturally different gifted students based on equity. En B. Wallace, D.A. Sisk y J. Senior (Eds.), *The SAGE Handbook of Gifted and Talent Education* (pp. 59-69). SAGE Publications.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- García, R. y Almeida, L.S. (2019). An enrichment program for students with high intellectual ability: Positive effects on school adaptation. *Comunicar*, 60, 39-47. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-04>
- García, M.L., Ayestarán, R., López, J.E. y Tovar, M. (2019). Educar y formar al alumno talentoso: El afán de logro como competencia curricular. *Comunicar*, 60, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-02>
- García Garrido, J.L. (1986). *Fundamentos de educación comparada*. Dykinson.

- García, M.C. e Iglesias, J. (2020). Hacia una comprensión de las aproximaciones institucionales a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales: primeros pasos para incluirlos en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 423-444. <https://doi.org/10.17227/rce>.
- García, A., Monge, C. y Gómez, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 239-251. <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>
- García, R. y Rocha, A. (2023). Prevalencia de la alta capacidad intelectual en los centros educativos españoles. Perspectiva. *Revista do Centro de Ciências da Educação*, 41(3), 1-18. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e91680>
- Gardner, H. (2009, 26-28 de noviembre). *La educación del futuro* [Sesión de congreso]. X Congreso de escuelas católicas, Toledo, España. https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1J7Q3F6YD-1TX5L31-26NC/4Ponencia_Gardner.pdf
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós Ibérica.
- Gómez, M.I. (2019). Psicobiología de las altas capacidades intelectuales. Una revisión actualizada. *Psiquiatría Biológica*, 26(3), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.psiq.2019.09.001>
- Gómez, M.T. (2009). *Estratègies d'intervenció amb alumnat de N.E.E. per altes capacitats, dins l'escola inclusiva*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- González-Cabrera, J. (Coord.). (2018). *Informe ejecutivo del proyecto CIBERAACC. Acoso y ciberacoso en estudiantes de altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica*. UNIR.
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J.M., Gutiérrez-Ortega, M., Álvarez-Bardón, A. y Garaigordobil, M. (2019). Cyberbullying in gifted students: prevalence and psychological well-being in a Spanish sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2173), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122173>

- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Guirado, A., Balagué, P., Vela, R.M., Reverter, R., Ruíz, N. y Castejón, E. (2010). *DACI - Inclusió educativa i altes capacitats. Curs d'iniciació sobre la presència de les altes capacitats en el context escolar*. Curso de Ateneu. Generalitat de Catalunya. Disponible en https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/cursos/escola_inclusiva/daci/index
- Hernández, E. y Navarro, M.J. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>
- Hernández, D. y Gutiérrez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 251-272. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261>
- Ireland, C., Bowles, T.V., Brindle, K.A. y Nikakis, S. (2020). Curriculum differentiation's capacity to extend gifted students in secondary mixed-ability science classes. *Talent*, 10(1), 40-61. <https://doi.org/10.46893/talent.758527>
- Jiménez, C. y García, R. (2013). Los alumnos más capaces en España. Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *REOP*, 24(1), 7-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230793002>
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE-A-1970-852. (1970). <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE-A-1990-24172. (1990). <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE-A-2002-25037. (2002). <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE-A-2006-7899. (2006). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE-A-2013-12886. (2013). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

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-A-2020-17264. (2020). <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Lister, K. y Roberts, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis. *JORSEN. Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(2), 130-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x>

Llinares, L.I., Casino, M.A. y García, J. (2020). Subjective well-being, emotional intelligence, and mood of parents: a model of relationships. Impact of giftedness. *Sustainability*, 12, 1-22. <https://doi.org/10.3390/su12218810>

López, B., Beltrán, M.T., López, B. y Chicharro, D. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. CIDE.

Lubinski, D. (2004). Long-term effects of educational acceleration. En N. Colangelo, S.S. Assouline y M.U.M. Gross (Eds), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Volume II* (pp. 23-37). The University of Iowa.

Manzano, N., Hernández, J.M., De la Torre, B. y Martín, E. (2021). *Avanzando hacia una educación inclusiva. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las CC.AA. a través de la revisión de la normativa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Martínez, M. (Coord.). (2013). *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu. Materials per a l'atenció a la diversitat*. Servei de Comunicació i Publicacions. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

- Martínez, I. y Olló, C. (2009). *El proceso evaluador de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales*. CREENA. Módulo de conducta y altas capacidades.
- Medioroz, A., Rivero, P. y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 265-284. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>
- Mönks, F.J. y Pflüger, R. (2005). *Gifted education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen.
- Monzó, A.M. (2021). *L'atenció educativa a l'alumnat d'alta capacitat en el sistema educatiu valencià* [Tesis doctoral inédita]. Universitat de València.
- Moon, S.M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276. <https://doi.org/10.1177/0016986209346943>
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Octaedro.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10-18. <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>
- Ogurlu, U. (2020). A meta-analytic review of emotional intelligence in gifted individuals: A multilevel analysis. *Personality and Individual Differences*. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110503>
- Pérez, L. y Jiménez, C. (2020). La respuesta educativa a los alumnos más capaces en los planes de atención a la diversidad. *Ensaio: Avaliação e políticas Públicas em Educação*, 28(108), 642-671. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002702024>
- Pfeiffer, S.I. (2015). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293>

- Pfeiffer, S.I. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica*. UNIR.
- Pfeiffer, S.I. y Shaughnessy, M. (2020). An interview with Steven Pfeiffer: Thinking about giftedness and talent development- What are the issues? *North American Journal of Psychology*, 22(3), 373-382.
https://www.researchgate.net/publication/340845030_An_Interview_with_Steven_Pfeiffer_Thinking_about_Giftedness_and_Talent_Development-What_are_the_Issues
- Prieto, M.D., Sanz, M. Ferrando, M. y Ruíz, M.J. (2021). Alta capacidad: autorregulación y afrontamiento del estrés. En A. Martín-Casares y S. Martín (Eds.), *Altas Capacidades Intelectuales. Necesidades, respuestas y situación en España* (109-127). Comares.
- Puente, L. y García, J. (2019a). *Guía del profesorado para la detección y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades*. Unidad técnica de orientación y atención a la diversidad de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria.
- Puente, L. y García, J. (2019b). *Manual para la detección, evaluación y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades*. Unidad técnica de orientación y atención a la diversidad de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria.
- Quílez, A. y Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching*, 38(1), 69-85.
<https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Espasa Libros.
- Renzulli, J.S. (2008). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología*, XXVI(1), 23-42.
<https://www.researchgate.net/publication/277153530>

- Renzulli, J.S. y Gaesser, A.M. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290>
- Rensulli, J.S. y Reis, S.M. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Apeirón Ediciones.
- Reyero, M. y Tourón, J. (2003). *El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa*. Netbiblo.
- Reyzábal, M.V. (Coord.).(2007). *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- Robson, D. (2019). *La trampa de la inteligencia. Por qué la gente inteligente hace tonterías y cómo evitarlo*. Paidós.
- Rodríguez-Naveiras, E., Cadenas, M., Borges, A. y Valadez, D. (2019). Educational responses to students with high abilities from the parental perspective. *Frontiers in Psychology*, 10(1187), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01187>
- Rodríguez, C., González-Castro, P., Álvarez, D., González-Pineda, J.A., Álvarez, L., Nuñez, J.C., González, L. y Vázquez, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 147-158. <http://www.aufop.com>
- Ruíz, R. (2020). Dificultades y contradicciones en la respuesta educativa para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). *Aula*, 26, 149-168. <http://dx.doi.org/10.14201/aula202026149168>
- Sastre, S. (2020). Moduladores de la expresión de la alta capacidad intelectual. *Medicina*, 80(II), 53-57. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0025-76802020000200012&script=sci_arttext&tlng=es

- Sternberg, R.J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607-627. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.607>
- Sternberg, R.J. (1996). IQ counts, but what really counts is successful intelligence. *NASSP Bulletin*, 80(583), 18-23. <https://doi.org/10.1177/019263659608058305>
- Sternberg, R.J. (2019). Is gifted education on the right path? En B. Wallace, D.A. Sisk y J. Senior (Eds.), *The SAGE Handbook of Gifted and Talent Education* (pp. 59-69). SAGE Publications.
- Sternberg, R.J., Grigorenko, E., Ferrando, M., Hernández, D., Ferrándiz, C. y Bermejo, R. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 111-118. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014922011.pdf>
- Sternberg, R.J. y O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 113-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93501006>
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward base don psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Thurstone, T.G. (1941). Primary Mental Abilities of Children'. *Educational and Psychological Measurement*, 1(1), 103-115. <https://doi.org/10.1177/001316444100100110>
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.396781>
- Tourón, J. y Tourón, M. (2011). The Center for Talented Youth Identification Model: a review of the literatura. *Talent Development & Excellence*, 3(2), 187-202. <http://www.iratde.org>

- Valadez, D., Zambrano, R. y Borges, A. (2019). Conocimiento de los profesores de aula y de apoyo en educación básica respecto a la definición de alumnos con aptitudes sobresalientes. Un estudio cualitativo. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 5(10), 36-48.
https://www.cucs.udg.mx/talineng/sites/default/files/adjuntos/05_10/07_ConocimientoCo.pdf
- Willingham, D.T. (2004). Reframing the Mind. Howard Gardner became a hero among educators simply by redefining talents as “intelligences”. *Education Next*.
www.educationnext.org
- Wu, E.H. (2013). Enrichment and acceleration: best practice for the gifted and talented. *Gifted Education Press Quartely*, 27(2), 2-8.
<https://www.researchgate.net/publication/311831051>
- Zorzano, N. (Coord.). (2019). Protocolo de identificación y respuesta educativa al alumnado que presenta altas capacidades intelectuales. Gobierno de La Rioja.

Referencias legislativas

Andalucía:

Circular de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por la que se da difusión a la incorporación de los orientadores y orientadoras especialistas en altas capacidades intelectuales en la estructura de los equipos de orientación educativa especializados y se informa acerca de las funciones específicas de estos profesionales.

Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Decreto 181/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

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.

Instrucciones de 3 de junio de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.

Instrucciones de 16 de diciembre de 2021, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se establecen directrices sobre determinados aspectos de la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional de Andalucía para el curso escolar 2021/2022.

Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

Orden de 17 de marzo de 2011, por la que se modifican las Órdenes que establecen la ordenación de la evaluación en las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato en Andalucía.

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

Resolución provisional de 26 de septiembre de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se aprueban subvenciones para la realización de actividades extraescolares para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades o necesidades educativas especiales en Andalucía para el curso 2017/2018.

Resolución de 20 de diciembre de 2021, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, por la que se establece la convocatoria, organización y funcionamiento del programa de profundización de conocimientos “Andalucía profundiza”, en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación y Deporte, para el curso 2021/2022.

Aragón:

Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden de 14 de octubre de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación infantil en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden de 21 de diciembre de 2015, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Primaria en los centros docente de la Comunidad Autónoma de Aragón y se modifican la Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y la Orden de 26 de junio de 2014, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden ECD/850/2016, de 29 de julio, por la que se modifica la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

Orden ECD/1400/2018, 28 de agosto, por la que se autoriza la continuación del Programa de “Desarrollo de Capacidades” y se convoca a los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón para participar en dicho programa durante el curso 2018/2019.

Orden ECD/624/2018, de 11 de abril, sobre la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Proyecto de Decreto del Gobierno de Aragón por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Resolución de 7 de septiembre de 2012, de la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente, por la que se dictan instrucciones que concretan aspectos relativos a la acción orientadora en los centros que imparten las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria y educación permanente de adultos.

Resolución de la Directora General de Planificación y Equidad de 6 de septiembre de 2019, por la que se prorroga la continuidad del Programa “Desarrollo de Capacidades” en centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón durante el curso 2019/2020.

Asturias:

Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil.

Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias.

Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias.

Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias.

Decreto 32/2018, de 27 de junio, de primera modificación del Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias.

Rectificación de error habido en el Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias.

Resolución de 16 de marzo de 2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan aspectos de ordenación académica y la evaluación del aprendizaje de las niñas y los niños del segundo ciclo de Educación Infantil.

Resolución de 3 de febrero de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación del aprendizaje del alumnado de Educación Primaria. Modificada por Resolución de 29 de abril de 2016, de la Consejería de Educación y Cultura y por Resolución de 8 de octubre de 2018.

Resolución de 22 de abril de 2016, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el proceso de evaluación del aprendizaje del alumnado de la educación secundaria obligatoria y se establecen el procedimiento para asegurar la evaluación objetiva y los modelos de los documentos oficiales de evaluación.

Resolución de 4 de junio de 2018, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regulan aspectos de la ordenación académica de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Baleares:

Acuerdo del Consell de Govern de 27 de mayo de 2011 por el que se corrigen los errores del Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el que se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos.

Decreto 71/2008, de 27 de junio, por el que se establece el currículum de la educación infantil en las Islas Baleares.

Decreto 32/2014 de 18 de julio, por el que se establece el currículum de la educación primaria en las Islas Baleares.

Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el que se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos.

Decreto 34/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículum de la educación secundaria obligatoria en las Islas Baleares.

Decreto 28/2016 de 20 de mayo, por el que se modifica el Decreto 32/2014, de 18 de julio, por el que se establece el currículum de la educación primaria en las Islas Baleares.

Decreto 29/2016 de 20 de mayo, por el que se modifica el Decreto 34/2015, de 15 de mayo, por el que se establece el currículum de la educación secundaria obligatoria en las Islas Baleares.

Orden de la consellera de Educación y Cultura de 22 de diciembre de 2008, sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria en las Islas Baleares.

Orden de la consellera de Educación y Cultura, de 2 de febrero de 2009, sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado de educación infantil en las Islas Baleares.

Orden de la consellera de Educación, Cultura y Universidad de 20 de mayo por la que se despliega el currículum de la educación secundaria obligatoria en las Islas Baleares.

Orden del conseller de Educación y Cultura de 30 de julio de 2010, por la que se modifica la Orden de la consellera de Educación y Cultura de 22 de diciembre de 2008, sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria en las Islas Baleares.

Orden de la consellera de Educación, Cultura y Universidades de día 21 de julio de 2014 por la que se despliega el currículum de la educación primaria en las Islas Baleares.

Orden de la consellera de Educación, Cultura y Universidades de 6 de marzo de 2015 sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos de la educación primaria en las Islas Baleares.

Orden del conseller de Educación y Universidad de 23 de mayo de 2016 por la que se modifica la Orden de la consellera de Educación, Cultura y Universidades de día 21 de julio de 2014 por la que se despliega el currículum de la educación primaria en las Islas Baleares.

Orden del conseller de Educación y Universidad de 23 de mayo de 2016 por la que se modifica la Orden de la consellera de Educación, Cultura y Universidades de 6 de marzo de 2015 sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos de la educación primaria en las Islas Baleares.

Orden del conseller de Educación y Universidad de 23 de mayo de 2016 por la que se modifica la Orden de la consellera de Educación, Cultura y Universidad de 20 de mayo por la que se despliega el currículum de la educación secundaria obligatoria en las Islas Baleares.

Orden del conseller de Educación y Universidad de 22 de mayo de 2019 por la que se regula el funcionamiento de los servicios de orientación educativa, social y profesional de las Islas Baleares.

Resolución del director general de Planificación, Ordenación y Centros de 27 de marzo de 2017 por la que se aprueban las instrucciones que regulan el procedimiento para autorizar la flexibilización de la duración de las diversas etapas educativas a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades intelectuales.

Resolución del director general de Planificación, Ordenación y Centros de 27 de julio de 2020 por la que se hacen públicas las orientaciones sobre los aspectos curriculares, de ordenación académica y metodológicos del segundo ciclo de educación infantil y educación primaria y de educación secundaria obligatoria y bachillerato para el curso 2020-2021 en las Islas Baleares.

Resolución del director general de Planificación, Ordenación y Centros de 18 de noviembre de 2021 por la que se aprueban las instrucciones para evaluar el aprendizaje de los alumnos de la educación secundaria obligatoria en las Islas Baleares para el curso 2021-2022.

Canarias:

Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Instrucciones de 4 de marzo de 2013 de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción educativa para la valoración, atención y respuesta educativa al alumnado que presenta necesidades especiales de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales.

Instrucciones sobre la evaluación, promoción y titulación en las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de aplicación en el curso escolar 2021-2022.

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria.

Orden de 5 de febrero de 2009, por la que se regula la evaluación en la Educación Infantil y se establecen los documentos oficiales de evaluación en esta etapa.

Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Orden de 3 de septiembre de 2016, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y se establecen los requisitos para la obtención de los títulos correspondientes, en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Resolución de 21 de diciembre de 2005, por la que se desarrollan los procedimientos y plazos que regulan la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.

Resolución de 30 de enero de 2008 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones para los centros escolares sobre la atención educativa y la evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en la Educación Infantil y en la Enseñanza Básica.

Cantabria:

Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Decreto 2/2016, de 28 de enero, que modifica el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Decreto 18/2016, de 7 de abril, que modifica el Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Decreto 51/2018, de 14 de junio, que modifica el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria.

Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, por la que se establecen las funciones de los diferentes profesionales y Órganos, en el ámbito de la atención a la diversidad, en los Centros Educativos de Cantabria.

Orden EDU/62/2008, de 18 de agosto, por la que se dictan instrucciones para la implantación del Decreto 79/2008, de 14 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Orden EDU/105/2008, de 4 de diciembre, por la que se regula la evaluación de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Orden ECD/78/2014, de 23 de junio, que dicta instrucciones para la implantación del Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Orden ECD/67/2016, de 14 de junio, que modifica la Orden ECD/78/2014, de 23 de junio, que dicta instrucciones para la implantación del Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Orden ECD/89/2018, de 18 de julio, que modifica la Orden ECD/78/2014, de 23 de junio, que dicta instrucciones para la implantación del Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Orden ECD/21/2019, de 4 de abril, que modifica la Orden ECD/78/2014, de 23 de junio, que dicta instrucciones para la implantación del Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Resolución de 22 de febrero de 2006, por la que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los Centros Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad.

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.

Castilla y León:

Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022.

Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Orden EDU/1865/2004, de 2 de diciembre, relativa a la flexibilización de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado superdotado intelectualmente.

Orden EDU/1952/2007, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Orden EDU/1603/2009, de 20 de julio, por la que se establecen los modelos de documentos a utilizar en el proceso de evaluación psicopedagógica y el del dictamen de escolarización.

Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

Orden EDU/486/2013, de 14 de junio, por la que se modifica la Orden EDU/1952/2007, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Orden EDU/278/2016, de 8 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Orden EDU/589/2016, de 22 de junio, por la que se regula la oferta de materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en tercer y cuarto curso de educación secundaria obligatoria, se establece su currículo y se asignan al profesorado de los centros públicos y privados en la Comunidad de Castilla y León.

Orden EDU/590/2016, de 23 de junio, por la que se concretan los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento que se desarrollan en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León y se regula su puesta en funcionamiento y el procedimiento para la incorporación del alumnado.

Orden EDU/107/2018, de 31 de enero, por la que se regula el Campus de Profundización Científica en Ciencias y en Humanidades y Ciencias Sociales de la Comunidad de Castilla y León.

Orden EDU/371/2018, de 2 de abril, por la que se modifica la 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 Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

Orden EDU/136/2019, de 20 de febrero, por la que se regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León.

Orden EDU/919/2021, de 19 de julio, por la que se regula el Plan para el Desarrollo del Razonamiento Matemático en Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Castilla y León.

Castilla-La Mancha:

Decreto 88/2009, de 07/07/2009, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil y se establecen los requisitos básicos que deben cumplir los centros que lo impartan en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

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.

Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha.

Orden 104/2017, de 26 de mayo, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se establecen los elementos y características de los documentos oficiales de evaluación de Educación Primaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Orden 105/2017, de 26 de mayo, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se establecen los elementos y características de los documentos oficiales de evaluación de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Orden de 15-12-2003, de la Consejería de Educación, por la que se determinan los criterios y el procedimiento para flexibilizar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas específicas asociadas a condiciones personales de superdotación intelectual.

Orden de 12/05/2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado del segundo ciclo de Educación infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Orden de 05/08/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Orden de 15/04/2016, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Resolución de 17-07-2001, de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

Resolución de 11/03/2015, de la Dirección General de Organización, Calidad Educativa y Formación Profesional, por la que se concreta la categorización, la ponderación y la asociación con las competencias clave, por áreas de conocimiento y cursos, de los estándares de aprendizaje evaluables, publicados en el Decreto 54/2014, de 10 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Resolución de 26/01/2019, de la Dirección General de Programas, Atención a la Diversidad y Formación Profesional, por la que se regula la escolarización de alumnado que requiere medidas individualizadas y extraordinarias de inclusión educativa.

Cataluña:

Decreto 181/2008, de 9 de septiembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil.

Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria.

Decreto 187/2015, de 25 de agosto, de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria.

Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.

Ley 12/2009, del 10 de julio, de educación.

Orden EDU/484/2009, de 2 de noviembre, del procedimiento y los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación del segundo ciclo de la educación infantil.

Orden ENS/164/2016, de 14 de junio, por la que se determinan el procedimiento y los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la educación primaria.

Orden ENS/108/2018, de 4 de julio, por la que se determinan el procedimiento, los documentos y los requisitos formales del proceso de evaluación en la educación secundaria obligatoria.

Resolución ENS/1543/2013, de 10 de julio, de la atención educativa al alumnado con altas capacidades.

Extremadura:

Decreto 4/2008, de 11 de enero, por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Decreto 98/2016, de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Instrucción 2/2015 de la Secretaría General de Educación por la que se concretan determinados aspectos sobre atención a la diversidad según lo establecido en el Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Orden de 27 de febrero de 2004, por la que se regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa para los alumnos superdotados intelectualmente.

Orden de 26 de noviembre de 2007 por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria.

Orden de 16 de mayo de 2008 por la que se establecen determinados aspectos relativos a la ordenación e implantación de las enseñanzas de Educación Infantil, reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Orden de 27 de febrero de 2009 por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Infantil.

Orden de 23 de marzo de 2012 por la que se modifica la Orden de 26 de noviembre de 2007 por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria.

Orden de 6 de agosto de 2014 por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Primaria.

Galicia:

Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.

Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Orden de 21 de diciembre de 2007 por la que se regula la evaluación en la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Orden de 23 de junio de 2008 por la que se modifica la de 21 de diciembre de 2007 por la que se regula la evaluación en la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Orden de 25 de junio de 2009 por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Orden de 9 de junio de 2016 por la que se regula la evaluación y la promoción del alumnado que cursa educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Madrid:

Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil.

Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.

Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Decreto 39/2017, de 4 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Decreto 17/2018, de 20 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.

Decreto 18/2018, de 20 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Decreto 8/2019, de 19 de febrero, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria.

Decreto 59/2020, de 29 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Instrucciones de 1 de febrero de 2021, de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria, para la incorporación de nuevo alumnado al Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnos con altas capacidades.

Orden 680/2009, de 19 de febrero, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Infantil y los documentos de aplicación.

Orden 3622/2014, de 3 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria.

Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid.

Orden 2398/2016, de 22 de julio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria.

Orden 927/2018, de 26 de marzo, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se modifica la Orden 2398/2016, de 22 de julio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados

aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria.

Orden 2642/2020, de 16 de octubre, de la Consejería de Educación y Juventud, por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades.

Murcia:

Corrección de errores de la Orden de 22 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Corrección de errores de 27 de marzo de 2019, a la Resolución de 7 de marzo de 2019, por la que se establece la convocatoria para la participación en el programa experimental de centros de especialización en la mejora de la promoción del talento.

Corrección de errores de 20 de mayo de 2021, a la resolución de la Dirección General de innovación educativa y atención a la diversidad, por la que se regula la organización y el acceso a los talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos con altas capacidades intelectuales para el curso 2021-2022.

Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Orden 24 de mayo de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente.

Orden de 22 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil.

Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia.

Orden de 3 de febrero de 2011, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades.

Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Orden de 5 de mayo de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades por la que se regulan los procesos de evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Orden de 24 de julio de 2019 de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes por la que se modifica la Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Resolución de 10 de mayo de 2011 de la Dirección General de promoción, ordenación e innovación educativa, por la que se convocan plazas para asistir a campamentos de verano de investigación y de profundización de conocimientos en diferentes Comunidades Autónomas.

Resolución de 6 de febrero de 2012, de la Dirección General de planificación y ordenación educativa, por la que se dictan instrucciones sobre el alumnado con

necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, objeto de dictamen de escolarización por parte de los servicios de orientación.

Resolución de 27 de febrero de 2013, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que se dictan instrucciones para la realización de la evaluación psicopedagógica y su inclusión en el Módulo de Diversidad del Programa Plumier XXI.

Resolución de 13 de marzo de 2018 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre los modelos de informe psicopedagógico y dictamen de escolarización que son de aplicación por parte de los servicios de orientación educativa.

Resolución de 7 de marzo de 2019, de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa por la que se establece la convocatoria para la participación en el programa experimental de centros de especialización en la mejora de la promoción del talento en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia, para los cursos 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022.

Resolución de 10 de abril de 2019, de la Dirección General de atención a la diversidad y calidad educativa, por la que se regula la organización y el acceso a los talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos con altas capacidades.

Resolución de 11 de noviembre de 2020 de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación Profesional y de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad por la que se dictan instrucciones sobre determinados aspectos de la organización de las enseñanzas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial durante el curso académico 2020-2021 derivados del Real Decreto-Ley 31/2020, de 29 de septiembre, por el que se adoptan medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria.

Resolución de 15 de diciembre de 2021 por la que se dictan instrucciones sobre la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional, así como en las enseñanzas de personas adultas que conduzcan a la

obtención de los títulos de graduado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller.

Resolución de la Dirección General de innovación educativa y atención a la diversidad, por la que se regula la organización y el acceso a los talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos con altas capacidades intelectuales para el curso 2021-2022.

Navarra:

Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra.

Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra.

Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra.

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 Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra.

Orden Foral 47/2009, de 2 de abril, del Consejero de Educación, por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa el segundo ciclo de Educación Infantil.

Orden Foral 72/2014, de 22 de agosto, del Consejero de Educación, por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado que cursa la Educación Primaria en los centros públicos, privados y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra.

Orden Foral 4/2017, de 20 de enero, del Consejero de Educación, por la que se regula la evaluación, promoción y titulación del alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria.

Orden Foral 9/2018, de 23 de enero, de la Consejera de Educación, por la que se modifica la Orden Foral 4/2017, de 20 de enero, del Consejero de Educación, por la que se regula la evaluación, promoción y titulación del alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria.

País Vasco:

Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.

Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Instrucciones de la Viceconsejera de educación sobre las Adaptaciones curriculares individuales.

Orden de 5 de mayo de 1993, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la evaluación en la Educación Infantil.

Orden de 24 de julio de 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se regula la autorización de las adaptaciones de acceso al currículo y las adaptaciones curriculares individuales significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales así como el procedimiento de elaboración, desarrollo y evaluación de las mismas en las distintas etapas del sistema educativo no universitario.

Orden de 30 de julio de 1998 del Consejero de Educación, Universidades e Investigación por la que se establecen criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales y dotación de recursos para su correcta atención en las distintas etapas del sistema educativo.

Orden de 22 de diciembre de 1998, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se modifica la Orden de 24 de julio de 1998 por la que se

regula la autorización de las adaptaciones de acceso al currículo y de las adaptaciones curriculares individuales significativas del alumnado con necesidades educativas especiales, así como el procedimiento de elaboración, desarrollo y evaluación de las mismas en las distintas etapas del sistema educativo no universitario.

Orden de 7 de julio de 2008, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Básica.

Resolución de 24 de julio de 1998, de la Viceconsejería de Educación por la que se regulan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación.

La Rioja:

Decreto 25/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el Currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Decreto 19/2015, de 12 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización así como la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Orden 12/2008, de 29 de abril, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de La Rioja, por la que se dictan instrucciones para la implantación del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Orden 13/2010, de 19 de mayo, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación del alumno escolarizado en la etapa de Educación Infantil, en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Orden 6/2014, de 6 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo por la que se regula el procedimiento de elaboración del Plan de Atención a la Diversidad

en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Orden 8/2014, de 20 de agosto, de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo de La Rioja, por la que se regula la implantación de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Orden 29/2014, de 4 de diciembre, de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo de La Rioja, por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Orden EDU/41/2018, de 25 de junio, por la que se establecen las bases reguladoras de concesión de ayudas, para la permanencia extraordinaria en el primer ciclo de Educación Infantil, de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en centros autorizados, por la Consejería competente en materia de educación, para impartir dichas enseñanzas.

Orden EDU/53/2018, de 31 de julio, por la que se regula la Evaluación Psicopedagógica en los centros sostenidos con fondos públicos de La Rioja.

Resolución número 3452, de 6 de noviembre de 2014, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones para establecer el catálogo de actuaciones generales y medidas ordinarias y específicas de respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Resolución de 16 de julio de 2018, de la Dirección General de Educación, por la que se dictan instrucciones que regulan los Servicios de Orientación Educativa en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Resolución de 16 de julio de 2018, de la Dirección General de Educación, por la que se autoriza la implantación del Proyecto Explora para la atención de alumnos con altas capacidades y curiosidad o motivación hacia el estudio y el aprendizaje, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja y se dictan instrucciones para regular su organización y funcionamiento.

Resolución 145/2021, de 26 de noviembre, de la Consejería de Educación, Cultura, Deporte y Juventud, por la que se dictan instrucciones sobre la evaluación y la promoción en la Educación Primaria así como la evaluación, la promoción y la

titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional.

Comunidad Valenciana:

Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.

Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana.

Decreto 88/2017, de 7 de julio, del Consell, por el que se modifica el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana.

Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Valenciana.

Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

Orden de 24 de junio 2008, de la Conselleria de Educación, sobre la evaluación en la etapa de Educación Infantil.

Orden 89/2014, de 9 de diciembre, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los documentos oficiales de evaluación y se concretan aspectos de la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana.

Orden 38/2017, de 4 de octubre, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria, en Bachillerato y en las enseñanzas de la Educación de las Personas Adultas en la Comunitat Valenciana.

Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la

inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano.

Resolución de 22 de julio de 2009, de la directora general de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional por la que se autorizan los proyectos de los centros incorporados al programa experimental y de innovación educativa para fomentar el enriquecimiento curricular general y la atención al alumnado con altas capacidades durante el curso 2009-2010.

Resolución de 2 de agosto de 2021, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se establecen la organización y el procedimiento de intervención de las unidades especializadas de Orientación (UEO) y se concreta el procedimiento de activación de los centros de educación especial como centros de recursos.

Resolución de 23 de diciembre de 2021, de la directora general de Inclusión Educativa, por la cual se dictan instrucciones para la detección y la identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo y las necesidades de compensación de desigualdades.

En este apartado se incluye: la plantilla que se ha empleado para el registro de toda la información recopilada, la tabla con las siglas empleadas en el texto; y una tabla con los enlaces en los que se ha encontrado la información sobre las diferentes Comunidades.

La Figura A es la plantilla que se ha empleado en la recopilación de toda la información de cada Comunidad Autónoma. Para cada territorio se ha ido cumplimentando con los datos que se iban encontrando. Como se puede apreciar, la plantilla tiene una estructura sencilla pero bastante completa.

En la parte superior se indica la Comunidad Autónoma que se está estudiando (sombreado en gris).

A continuación, se compendia toda la normativa vigente hasta el año 2021. En la columna de la izquierda de la tabla relativa a este aspecto se clasifica la legislación según el ámbito principal al que hace referencia: currículum, evaluación, atención a la diversidad y altas capacidades. En las columnas de la derecha se indica el título completo de la norma, el rango legislativo (ley, decreto, orden...), el año en que se publica, y el partido político responsable de su aprobación.

En la siguiente parte de la plantilla se clasifica la información de los textos legislativos analizados. Así, hay varias tablas dentro de este apartado.

La primera es de catalogación: en la columna de la izquierda se incluye el título de la norma; después el rango, el año de publicación y el partido político responsable de su aprobación. La siguiente columna es muy importante ya que indica dónde aparecen explícitamente las altas capacidades en la norma (artículos, instrucciones, resoluciones, etc.) y a su lado, el código de color empleado para su clasificación, es decir, el color que identifica ese texto legislativo en el resto de tablas.

A continuación de esta tabla de categorización, están las tablas en las que se recopila la información relativa a cada variable o aspecto a analizar.

- El término con el que se designa a las altas capacidades.
- Los participantes en la evaluación del alumnado con altas capacidades. En esta tabla se indica el participante real y las competencias que tiene.
- La formación específica para el profesorado en identificación, detección y atención al alumnado con altas capacidades.

- El proceso de detección que se ha de seguir con el alumnado con altas capacidades. En este caso, se trata de responder a las preguntas siguientes: ¿cuál es el proceso?, ¿quién se encarga del mismo?; ¿existe un protocolo?, de ser así, ¿es obligatorio?, ¿en qué cursos se aplica?, ¿quién se encarga de aplicarlo?
- El proceso de identificación del alumnado con altas capacidades. Como en el apartado previo, se plantean las siguientes cuestiones: ¿qué protocolo o proceso se sigue en la identificación?, ¿qué pruebas se hacen?, ¿quién se encarga?
- El proceso de evaluación psicopedagógica. En este caso interesaba conocer cuándo se realiza y qué contiene el informe que se desprende de la evaluación.
- La respuesta educativa que se ofrece al alumnado con altas capacidades. Este es el punto que más envergadura ha tenido en todas las Comunidades Autónomas, y quizá, uno de los más importantes en cuanto a información y relevancia para la investigación. Aquí se indicó: la respuesta, qué definición le dan a la misma, y qué requisitos son necesarios para poder recibirla.
- Las pautas que se sugieren para la correcta atención del alumnado con altas capacidades.
- Los recursos personales que recibe y se otorga al alumnado con altas capacidades.
- El papel que se reconoce y confiere a las familias del alumnado con altas capacidades.

Figura A

Plantilla empleada para la recogida de la información en la Fase Descriptiva de la investigación.

Comunidad Autónoma

NORMATIVA VIGENTE (hasta el año 2021)

	TÍTULO	RANGO	AÑO	PARTIDO POLÍTICO RESPONSABLE
CURRÍCULUM				
EVALUACIÓN				
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD				
AA.CC.				

TEXTOS LEGISLATIVOS ANALIZADOS

TÍTULO	RANGO	AÑO	PARTIDO POLÍTICO RESPONSABLE	APARTADO EN EL QUE APARECEN EXPLÍCITAMENTE LAS ALTAS CAPACIDADES	CÓDIGO COLOR

TÉRMINO CON EL QUE SE DESIGNA A LAS ALTAS CAPACIDADES

PARTICIPANTES EN LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES	
PARTICIPANTE (REAL)	COMPETENCIA

FORMACIÓN ESPECIFICA PARA EL PROFESORADO EN IDENTIFICACIÓN, DETECCIÓN Y ATENCIÓN

PROCESO DE DETECCIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES					
¿CÚAL ES EL PROCESO?	¿QUIÉN SE ENCARGA DEL PROCESO DE DETECCIÓN?	¿EXISTE UN PROTOCOLO?	¿ES OBLIGATORIO EL PROTOCOLO?	¿EN QUÉ CURSOS SE APLICA EL PROTOCOLO?	¿QUIÉN SE ENCARGA DE APLICAR EL PROTOCOLO?

PROCESO DE IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES		
¿QUÉ PROTOCOLO/PROCESO SE SIGUE?	¿QUÉ PRUEBAS SE HACEN?	¿QUIÉN SE ENCARGA?

PROCESO DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA	
¿CUÁNDO SE HACE?	¿QUÉ CONTIENE EL INFORME QUE SE DESPRENDE DE DICHA EVALUACIÓN?

RESPUESTA EDUCATIVA PARA EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES		
RESPUESTA	DEFINICIÓN	REQUISITOS

PAUTAS QUE SE SUGIEREN PARA LA CORRECTA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

RECURSOS PERSONALES QUE RECIBEN EL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

PAPEL QUE SE RECONOCE Y OTORGA A LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Nota. Plantilla de elaboración propia.

La Tabla A es una recopilación de las siglas que se han empleado en la redacción del estudio. En la columna de la izquierda se indican las siglas, y en la columna de la derecha, su significado. Adviértase que únicamente se han incluido las utilizadas en el desarrollo escrito, obviándose las que aparecen en las distintas fuentes bibliográficas y legislativas. A pesar de ello, en la composición suelen insertarse junto a su definición.

Tabla A

Relación de siglas que aparecen en el estudio.

Sigla	Significado
ACAV	Adaptaciones curriculares de ampliación vertical (de Canarias)
ACE	Adaptación Curricular de Enriquecimiento (de Canarias)
CREENA	Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra
EI	Educación Infantil
EP	Educación Primaria
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
NEAE	Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
EB	Educación Básica (EP + ESO)
FP	Formación Profesional
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
LOMLOE	Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación
NESE	Necessitats Específiques de Suport Educatiu
PEAC	Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnos con altas capacidades (de Madrid)
PECAI	Programas de Enriquecimiento Curricular para el alumnado con altas capacidades intelectuales (de Andalucía)
PT	Pedagogía Terapéutica
UEO	Unidades Especializadas de Orientación (de la Comunidad Valenciana)

La Tabla B recoge las direcciones de las páginas web en las que se ha obtenido la información analizada de cada Comunidad Autónoma. En la columna de la izquierda aparece la Comunidad Autónoma. En las columnas contiguas (siempre que exista y que se haya encontrado/utilizado) y de forma correlativa: la página web de la Consejería de Educación de la Comunidad en cuestión; la página web en la que se recoge la legislación analizada; la página web en la que figura el programa específico para el alumnado con altas capacidades; la página web donde se publica el protocolo de detección y/o identificación de este alumnado; y la página web en la que aparece la guía o publicación oficial para orientar a las familias y al profesorado.

Tabla B

Relación de páginas web de las que se ha extraído la información analizada.

CA	Consejería	Legislación	Programa	Protocolo	Guía
AN	https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/	https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa/normativa/-categorias/categoria/XWz3J4AdMp82/alumnado-de-altas-capacidades			
AR	http://www.educaragon.org/	http://orientacion.catedu.es/legislacion-aragonesa-relacionada/	http://carei.es/institucionales/programa-desarrollo-de-capacidades/		
AS	https://www.educastur.es/	https://www.educastur.es/legislacion-educativa?p_p_id=legislacioneducativa_WAR_educasturconsultasportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_legislacioneducativa_WAR_educasturconsultasportlet_mvcPath=%2Flegislacioneducativa%2Findice.jsp			

CA	Consejería	Legislación	Programa	Protocolo	Guía
BA	http://weib.caib.es/	http://die.caib.es/normativa/	http://die.caib.es/normativa/html/040/057.html		
CN	https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/	https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/otras_neaen/normativa/	http://www.psie.cop.es/uploads/TENERIFE/Libro_PREPEDI_I%5B1%5D.pdf	https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/otras_neaen/altas_capacidades_intelectuales/conceptos/	https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/eoep/Guia_deteccion_tempranaB.pdf
CT	https://www.educantabria.es/	https://www.educantabria.es/diversidad-y-convivencia/modelo-de-orientacion-y-atencion-a-la-diversidad.html	https://www.educantabria.es/diversidad-y-convivencia/programa-a-de-apoyo-a-la-atencion-educativa.html	https://www.educantabria.es/docs/Atencion_diversidad/manual_altas_capacidades.pdf	https://www.educantabria.es/docs/Atencion_diversidad/guia_profesorado_altas_capacidades.pdf
CL	https://www.educa.jcyl.es/es	https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/normativa-equidad-inclusion-orientacion-educativa	http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=26	http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=34&wid_item=232	
CM	http://www.educa.jccm.es/es/educacion/jccm/cm	http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/orientacion-convivencia-inclusion-educativa/inclusion-educativa/normativa-inclusion-educativa			
CT	http://ensenyament.gencat.cat/ca/inici/	http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/normativa/normativa-educacio/		http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencion-educativa-als-alumnos/nese/nese-derivades-daltes-capacitats	http://ensenyament.gencat.cat/ca/areas-actuacio/families/ajudem-fills/altres-capacitats
EX	https://www.educarex.es/	https://www.educarex.es/atencion-diversidad/normativa-atdiversidad.html	https://www.educarex.es/atencion-diversidad/programa-experimental-proyect.html		
GA	http://www.educaxunta.gal/portal/	https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2011/20111221/AnuncioC3F1-151211-9847_es.html	http://www.educaxunta.gal/portal/es/node/30138		

CA	Consejería	Legislación	Programa	Protocolo	Guía
MA	https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion	https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/regulacion-altas-capacidades	https://www.educamadrid.org/web/pea-c/inicio	https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/altas-capacidades-intelectual	
MU	http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=77&IDTIPO=140	http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=4465&IDTIPO=100&RASTRO=c148\$m4463	https://www.murciaeduca.es/altas-capacidades/sitio/index.cgi?wid_seccion=5&wid_item=56	http://diversidad.murciaeduca.es/altas-capacidades/	
NA	https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/avarra.es/web/dpto	https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/atencion-a-la-diversidad/necesidades-educativas-especiales/normativa		https://drive.google.com/file/d/11G1hntY6NpQzFKMHZl9QyiP0H67uoqUb/view	
PV	https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/departamento-educacion/	http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/eu/educacion-especial	https://www.euskadi.eus/planes-del-departamento-de-educacion/web01-s2hhome/es/		
LR	https://www.larioja.org/educacion/es	https://www.larioja.org/edu-atencion-diversidad/es/normativa	https://www.larioja.org/edu-atencion-diversidad/es/programas/informacion/programa-atencion-educativa-alumnado-altas-capacidades-inte	https://www.larioja.org/edu-atencion-diversidad/es/protocolos/altas-capacidades	https://orientacion.larioja.edu.es/imagenes/ENLACES/NECESIDADES_EDUCATIVAS/Altas_capacidades/GUIA_ac.pdf
CV	http://www.ceice.gva.es/es/inicio	http://www.ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/normativa-general-inclusio			

Nota. AN = Andalucía, AR = Aragón, AS = Asturias, BA = Baleares, CA = Canarias, CN = Cantabria, CL = Castilla y León, CM = Castilla La Mancha, CT = Cataluña, EX = Extremadura, GA = Galicia, MA = Madrid, MU = Murcia, NA = Navarra, PV = País Vasco, LR = La Rioja, CV = Comunidad Valenciana

