



7



La respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales: análisis comparado del desarrollo normativo de las comunidades autónomas

Educational response to gifted students: comparative analysis of regulatory development of the autonomous communities

M^a del Pilar Elena Monleón*
Ana María Casino-García**
Joan Maria Senent Sánchez***

DOI: 10.5944/reec.47.2025.44044

Recibido: 14 de enero de 2024
Aceptado: 24 de abril de 2025

*MARÍA PILAR ELENA MONLEÓN: es doctora en Ciencias de la Educación por la Universitat de València y orientadora escolar. ORCID 0009-0009-9211-1341. **Datos de contacto:** E-mail: mp.elenamonleon@edu.gva.es
 ANA MARÍA CASINO-GARCÍA: es doctora en Ciencias de la Educación y profesora acreditada de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”. Sus principales líneas de investigación se centran en educación inclusiva y alumnado con altas capacidades intelectuales (investigadora de correspondencia). ORCID 0000-0003-0076-488X. **Datos de contacto: E-mail: ana.casino@ucv.es

***JOAN MARIA SENENT SÁNCHEZ: es doctor en Ciencias de la Educación y profesor honorario de la Universitat de València, donde sigue dirigiendo algunas tesis doctorales y colaborando en algunos proyectos. ORCID 0000-0001-5214-7934. **Datos de contacto:** E-mail: joan.m.senent@uv.es

Resumen

Las políticas educativas en España persiguen un paradigma educativo sostenible, basado en la inclusión y la equidad. Pero existen indicios de que estos principios no siempre están garantizados para el colectivo con altas capacidades intelectuales, detectándose situaciones de vulnerabilidad: infraidentificación, diferencias entre zonas geográficas y por género, bajo rendimiento, ausencia de respuesta educativa o elevada participación en situaciones de acoso escolar. La LOMLOE reconoce las particulares necesidades de este alumnado y delega en las Administraciones educativas su detección y evaluación temprana, así como la elaboración de planes de actuación y enriquecimiento. Por ello, el objetivo de este estudio ha sido analizar la respuesta educativa proporcionada en Educación Infantil y Básica al alumnado que presenta altas capacidades en España, partiendo del análisis comparado de las normativas desarrolladas por las 17 comunidades autónomas hasta diciembre de 2022. Las dimensiones del árbol de categorías han sido: normativa específica, medidas de respuesta establecidas y requisitos solicitados, oferta de becas, premios, unidades específicas de escolarización y programas específicos. La información de esta última dimensión se ha completado con la información publicada en la web de las Consejerías de Educación. Los datos se han contrastado con las estadísticas oficiales de identificación. Los resultados han reflejado una gran heterogeneidad. Las medidas que se han establecido con carácter general son enriquecimiento y flexibilización. La existencia de normativa reguladora no ha garantizado mejores indicadores. De los resultados se colige la situación de inequidad en España por las desigualdades educativas entre comunidades y la necesidad de formación de los equipos directivos, orientadores y docentes, pues sobre ellos recae en gran medida la responsabilidad de detectar y dar respuesta al alumnado.

Palabras clave: estudiantes con altas capacidades intelectuales; equidad; inclusión; legislación educativa

Abstract

Educative policies in Spain pursue a sustainable educational paradigm based on inclusion and equity. However, there are indications that these principles are not always guaranteed for gifted students, with situations of vulnerability being detected: under-identification, differences between geographical areas and by gender, low performance, lack of adjustment in the educational response or high participation in bullying situations. The LOMLOE recognizes the particular educational needs of these students and delegates to the educational administrations their early detection and evaluation, as well as the elaboration of action and enrichment plans. Therefore, the aim of this study has been to analyse the educational response provided during Early Childhood and Basic Education to gifted students in Spain, based on a comparative analysis of the regulations developed by the 17 Autonomous Communities up to December 2022. The dimensions of the category tree were: specific regulations, response measures established and requirements requested, scholarships, awards, specific schooling units and specific programs. The information of this last dimension has been completed with the information published in the web site of the Ministries of Education. The data have been contrasted with the official identification statistics. The results have shown great heterogeneity. The measures established overall are enrichment and flexibilization. The existence of regulatory norms has not guaranteed better indicators. The results show the inequity situation in Spain due to the educational inequalities between communities and the need for training of management teams, guidance counsellors and teachers, since they are largely responsible for detecting and responding to students.

Keywords: gifted students; equity; inclusion; educational legislation

1. Introducción

En línea con las directrices internacionales, las políticas educativas en España, a través de la legislación (LOMLOE, 2020), persiguen un paradigma inclusivo que el sistema educativo intenta llevar a la práctica. Desde esta perspectiva, todos los estudiantes deben estudiar juntos y es la escuela quien debe generar las condiciones para conseguir su plena participación. Aceptar la diferencia como valor implica reconocer que no todos pueden hacer lo mismo al mismo tiempo y, en consecuencia, los docentes deben hacer accesible el currículum, garantizando la calidad educativa para todos/as (Ivarsson, 2024), avanzando hacia un Diseño Universal del Aprendizaje (CAST, 2024).

El sistema reconoce que cierto alumnado puede presentar necesidades específicas de apoyo educativo y requerir atención; es el caso de quienes presentan altas capacidades intelectuales. Al respecto, la LOMLOE (2020) mantiene las directrices establecidas en la LOE (2006). Concretamente, el artículo 76 dice:

«Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades».

Y el artículo 77 concreta:

«El Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad».

Equidad e inclusión son los principios educativos fundamentales para conseguir un desarrollo sostenible (UNESCO, 2016). Un sistema educativo equitativo logra que el rendimiento de los discentes dependa de sus capacidades y no de circunstancias socioeconómicas o culturales (Sicilia y Simancas, 2018). Sin embargo, varios indicadores alertan de que la equidad del colectivo con altas capacidades puede estar en riesgo. En primer lugar, se estima que el 5-10 % de alumnado presenta esta condición (Pfeiffer, 2018), pero en España, durante el curso 22-23 (EducaBase, 2024), tan solo tenía reconocida esta necesidad el 0.62 % de los escolarizados en enseñanzas no universitarias, con una importante brecha de género (65 % hombres *versus* 35 % mujeres) y diferencias entre comunidades. Treinta y cinco estudiantes estaban matriculados en Formación Profesional Básica. Respecto a la identificación temprana, únicamente había 325 reconocidos oficialmente al finalizar Educación Infantil. De entre los identificados, según sus familias (Rodríguez-Naveiras *et al.*, 2019), el 23 % de ellos no habían recibido ninguna respuesta educativa y solo la cuarta parte consideraba que se atendía a sus necesidades. Por otra parte, en el Informe PISA 2022 el porcentaje de alumnado español que alcanzó los niveles de rendimiento más elevados en lectura, matemáticas y ciencias fue inferior al promedio OCDE y de la UE (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023). Valorando estos datos en su conjunto, y considerando que según la *National Association for Gifted Children* el alumnado con altas capacidades es aquel que rinde, o tiene la capacidad de rendir, a niveles más altos en comparación con otros de la misma edad, experiencia y

entorno, en uno o más dominios, y que proviene de todas las etnias, culturas y estratos económicos (NAGC, 2019), podemos considerar la existencia de un bajo rendimiento, dado que es inferior a sus posibilidades (Raoof *et al.*, 2024). Pero tampoco su inclusión está garantizada; participan en gran medida en situaciones de acoso escolar que impac- tan negativamente en su bienestar (González-Cabrera *et al.*, 2019).

Para el desarrollo del talento la escuela debe cultivar el potencial (NAGC, 2019). Como la LOMLOE responsabiliza de la adopción de medidas a las Administraciones educativas de las comunidades autónomas, al ajustar la norma a las características propias de su terri- torio hay 17 interpretaciones diferentes sobre qué medidas concretas hay que adoptar con el alumnado identificado y qué requisitos solicitar para optar a ellas. Tan solo la duración de la flexibilización está regulada por los reales decretos de currículum (art. 20 del RD 157/2022, de 1 de marzo; art. 23 del RD 217/2022, de 29 de marzo). Los escasos estudios previos que se han encontrado, algunos muy antiguos, señalan diferencias en el desarrollo de la normativa (Comes *et al.*, 2009; 2012) y desigualdades entre comunidades (García y Jiménez, 2022; Quintero *et al.*, 2021). 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.

Por ello, el objetivo de este estudio ha sido:

Sistematizar el análisis de la respuesta educativa proporcionada durante la Educación Infantil y Básica al alumnado que presenta altas capacidades en España, partiendo del estudio comparado del desarrollo normativo de cada comunidad autónoma.

1.1. Altas capacidades intelectuales

No existe un consenso conceptual acerca de las altas capacidades intelectuales. Tradicionalmente se han asociado con una inteligencia excepcional, un CI igual o supe- rior a 140 (Pfeiffer, 2018). Sin embargo, la Teoría de los Tres anillos de Renzulli propuso, a finales del siglo XX, no considerarlas una cualidad personal, sino emplear el término para la conducta que emerge cuando un estudiante con una capacidad por encima de la media (no necesariamente excepcional), se compromete emocional e intelectualmente con un problema y es capaz de resolver una tarea nueva/compleja, obteniendo un des- empeño superior en comparación con sus iguales. Según este modelo, considerado de rendimiento, el compromiso y la creatividad son tan importantes como la capacidad intelectual innata, se pueden desarrollar y la escuela es responsable de su cultivo en todo el alumnado (Reis y Renzulli, 2023).

El modelo de Renzulli fue criticado por los modelos socioculturales. Así, años después añadió a los anillos un fondo de «pata de gallo», representando la personalidad de cada individuo y los factores ambientales-contextuales (Reis y Renzulli, 2023). Los modelos evolutivos han enfatizado desde los años 80 la importancia del desarrollo del potencial para su transformación en talento y la importancia de estos catalizadores en dicho pro- ceso (Reis *et al.*, 2021).

Otro de los cambios en la conceptualización fue entender que un individuo puede destacar en un dominio específico, aunque en otros tenga un desarrollo normotípico, incluso dificultad. Así, se incluyen talentos tradicionalmente no académicos, como el liderazgo (Pfeiffer, 2018).

A principios del siglo XXI Pfeiffer señaló que las altas capacidades se pueden consid- erar desde tres lentes: (1) la alta inteligencia; (2) el alto rendimiento; y (3) el potencial. Esta última hace referencia a quienes, por falta de oportunidades u otros motivos, no

han desarrollado su talento. Los colectivos vulnerables están infrarrepresentados en las estadísticas de identificación (VanTassel-Baska y Johnsen, 2022), existe una brecha de género, y esta perspectiva persigue la igualdad de oportunidades (Pfeiffer, 2018).

Actualmente existe una preocupación por el bienestar del alumnado con altas capacidades (Pfeiffer, 2025) y porque contribuyan a hacer del mundo un lugar mejor (Sternberg, 2024).

Todos estos modelos se han ido superponiendo en el tiempo, influyendo en las políticas y prácticas educativas, pues la identificación ha sido puerta de acceso y herramienta fundamental para diseñar la intervención (Johnsen y VanTassel-Baska, 2022).

1.2. Respuestas educativas para alumnado con altas capacidades intelectuales

Para la atención al alumnado con altas capacidades se han propuesto medidas de diferenciación organizativa y educativa (Kaplan, 2019). A nivel organizativo, se han planteado unidades específicas a tiempo parcial y agrupamientos flexibles por interés o capacidad, en ocasiones con apoyo de un docente especializado, mentorías por expertos y profundización y amplitud a través de actividades complementarias, extracurriculares y de ocio. Para la diferenciación educativa se han mostrado eficaces la compactación, el enriquecimiento y la aceleración (Ivarsson, 2024).

La compactación consiste en eliminar el contenido que los estudiantes dominan, para evitar la repetición, y sustituir ese currículum por otro más desafiante (Reis *et al.*, 2021).

El enriquecimiento consiste en desarrollar contenidos y actividades que habitualmente no incorpora el currículum oficial. Uno de los principales modelos es el SEM (*Schoolwide Enrichment Model*) (Baccassino y Pinnelli, 2023), que distingue tres tipos. El tipo I ofrece experiencias atractivas para descubrir nuevos intereses. El tipo II consiste en actividades dirigidas al desarrollo, en pequeño grupo, de habilidades cognitivas, metacognitivas, comunicativas, de investigación, fomento del aprendizaje autónomo, tecnológicas o de desarrollo personal. El tipo III se centra en la investigación individual o en pequeño grupo de problemas reales propuestos por el alumnado (Reis *et al.*, 2021).

La aceleración consiste en avanzar más rápido en una o varias asignaturas. Hay muchas modalidades: adaptaciones de ampliación, mentorías, asistencia a un curso superior en alguna asignatura... (Rogers, 2019). Cuando se adelanta un curso completo la normativa habla de flexibilización.

Durante muchos años la atención a este alumnado se ha centrado en aprender más contenidos curriculares y ganar tiempo en lugar de aumentar la complejidad y profundidad de lo estudiado, utilizando la información para investigar de forma creativa cuestiones interesantes. El enriquecimiento ha demostrado ser una estrategia clave que impacta positivamente en el bienestar (Serna *et al.*, 2024); de hecho, de tipo I y II se deberían proporcionar a todo el alumnado (Reis *et al.*, 2021).

Finalmente, para el desarrollo del talento es necesario que el estudiante experimente emociones positivas, establezca relaciones interpersonales, genere un elevado grado de compromiso con el aprendizaje y la escuela, tenga sensación de logro y encuentre sentido a lo que hace. Así, las instituciones educativas deben centrarse en las fortalezas y velar por el bienestar subjetivo del estudiantado (Shaunessy-Dedrick y Suldo, 2025).

2. Metodología

Para alcanzar el objetivo de esta investigación, con finalidad exploratoria y carácter transversal, se ha empleado una metodología comparada, siguiendo las orientaciones de Caballero *et al.* (2016). Se ha llevado a cabo un análisis cualitativo de contenido. Como unidades de comparación se han tomado las 17 comunidades autónomas españolas. El «árbol de comparación» ha contemplado las dimensiones: normativa específica, medidas de respuesta establecidas y requisitos, estudiantes identificados, becas, premios, unidades específicas de escolarización y programas específicos.

Los parámetros e indicadores de cada una de las dimensiones no son homogéneos en la medida en que las diferentes comunidades no han seguido ni el mismo desarrollo legislativo ni la misma explotación de las normas, especialmente en lo referido al entorno escolar.

Como fuentes de investigación se han empleado fuentes primarias (la legislación autonómica: decretos de currículum, normativa de evaluación, atención a la diversidad y específica de atención al alumnado con altas capacidades intelectuales), así como fuentes secundarias (webs del Instituto Nacional de Estadística para los identificados y de las Consejerías de Educación para los programas específicos). En cuanto al intervalo temporal, se ha considerado lo legislado hasta diciembre de 2022.

Tras la presentación y descripción de la casuística de cada comunidad autónoma, y su posterior yuxtaposición, se llega a la fase comparativa; esta es una fase valorativa y crítica que requiere que el investigador ponga «en juego toda su capacidad para que los datos e informaciones reunidos, explicados y clasificados desvelen lo que por sí solos no nos desvelan» (Velloso y Pedró, 1991, p. 143). En este apartado se ha intentado valorar los resultados desde lo más general a lo particular, deteniéndose en aquellos aspectos más relevantes.

La última fase recoge las conclusiones que se han extraído después de todo el estudio con un objetivo claro: que el trabajo sirva de base para posteriores investigaciones y sea de utilidad para ofrecer una respuesta más ajustada al alumnado con altas capacidades en España.

Este trabajo es fruto de la tesis doctoral de M^a Pilar Elena. Todas las tablas y figuras son de elaboración personal, a partir de la normativa y de las estadísticas oficiales del INE.

3. Resultados

Los principales resultados obtenidos se presentan a continuación.

3.1. Normativa que regula la respuesta

Se han analizado 75 decretos, 102 órdenes, 38 resoluciones, ocho instrucciones y una circular; la legislación detallada se puede consultar en Elena (2023, pp. 451-477).

Se ha desarrollado normativa específica sobre altas capacidades en 12 autonomías (ver Tabla 1). De estas, solo tres tienen más de un texto legislativo. Respecto al rango de la normativa, en la mayoría de los casos se trata de resolución u orden (siete y seis respectivamente). Pero también hay tres instrucciones y una circular. No hay ninguna ley, decreto ley o decreto. De las 17 normas que existen en todo el territorio nacional, 10 están publicadas en la segunda década del siglo XXI, seis en la primera década y una es previa al 2000. Seis son anteriores a la LOE.

Tabla 1.
Normativa autonómica específica sobre altas capacidades intelectuales

Comunidad Autónoma	Normativa específica		
	No	Sí	Concreción
Andalucía	X	Circular de 2010	
		Resolución provisional de 26-09-2017	
		Instrucciones de 03-06-2019	
		Resolución de 20-12-2021	
Aragón	X	Orden ECD/1400/2018	
Asturias	X		
Baleares	X	Resolución de 27-03-2017	
Canarias	X	Instrucciones de 04-03-2013	
Cantabria	X		
Castilla y León	X	Orden EDU/1865/2004	
Castilla-La Mancha	X	Resolución de 17-07-2001	
		Orden de 15-12-2003	
Cataluña	X	Resolución ENS/1543/2013	
Extremadura	X	Orden de 27-02-2004	
Galicia	X		
Madrid	X	Orden 2642/2020	
		Instrucciones de 01-02-2021	
Murcia	X	Orden 24-05-2005	
Navarra	X		
País Vasco	X	Resolución de 24-07-1998	
La Rioja	X	Resolución de 16-07-2018	
Comunidad Valenciana	X		

3.2. Medidas de respuesta

Se han identificado cuatro medidas para el alumnado con altas capacidades: la diversificación curricular, el enriquecimiento, la flexibilización y la respuesta personalizada (véase Tabla 2).

Todas las comunidades cuentan con enriquecimiento y flexibilización. La mayoría de ellas propone la diversificación curricular, a excepción de Cantabria, Galicia, Madrid, Navarra, La Rioja y Comunidad Valenciana. En cambio, la respuesta personalizada solo la incluyen Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Murcia y Comunidad Valenciana.

Tabla 2.

Principales medidas de respuesta educativa para alumnado con altas capacidades

Comunidad Autónoma	Medida			
	Respuesta personalizada	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

Conviene especificar que la respuesta *diversificación curricular* reúne la compactación y adaptaciones de ampliación del currículum oficial. El nombre de *respuesta personalizada* es arbitrario y recoge todas esas propuestas que contemplan una respuesta educativa personalizada para el sujeto. En la mayoría de los textos legislativos se define como plan o programa que atiende de forma individualizada las necesidades del discente. En la Comunidad de Castilla y León, por ejemplo, son planes de actuación ajustados a las expectativas, motivaciones e intereses del sujeto. Sin embargo, en Castilla-La Mancha y Cataluña son planes de trabajo individualizados, que se vinculan a la aplicación de la flexibilización.

Al confrontar los datos del porcentaje total de identificados en Educación Básica con el número de medidas de respuesta que contempla la normativa no se observa relación (véase Figura 1).

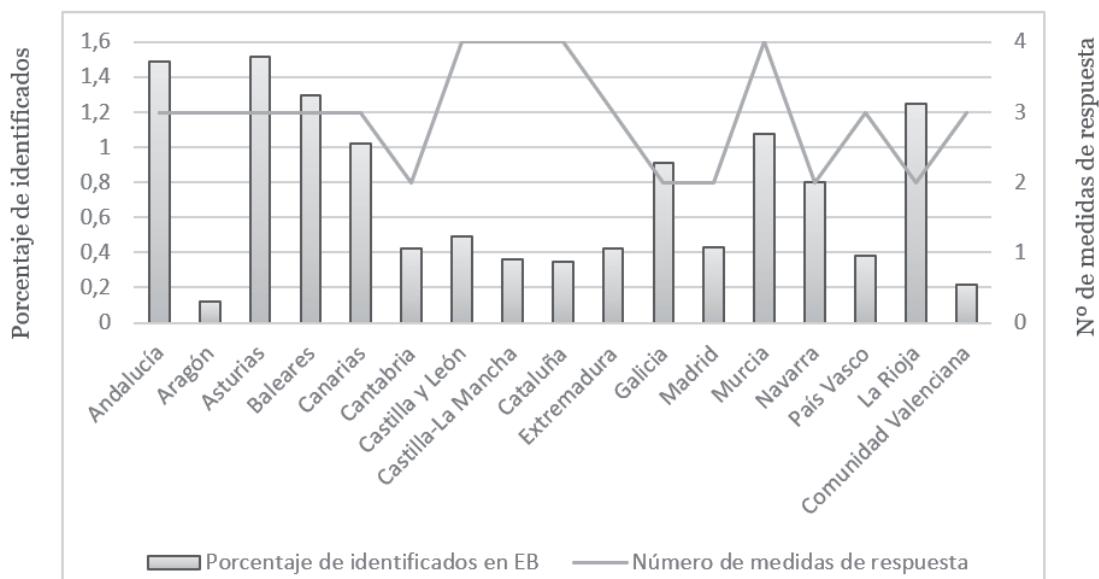


Figura 1. Relación de comunidades autónomas con su porcentaje total de identificados con altas capacidades en la Educación Básica y el número de medidas de respuesta que contempla su normativa.

Respecto a los requisitos que se han de cumplir para poder aplicar las medidas de respuesta, en cada una son diferentes. Así, para la *diversificación curricular* son cuatro: informe psicopedagógico, consentimiento de la familia, rendimiento excepcional y madurez suficiente y adquisición de competencias clave. De las 11 comunidades que contemplan esta medida, cinco (Andalucía, Asturias, Baleares, Castilla y León y Cataluña) solo exigen un informe psicopedagógico que acredite las altas capacidades. Aragón, Extremadura y País Vasco, además, exigen 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 adquiridas las competencias clave y madurez.

Comparando el número de requisitos con el porcentaje de identificados, tampoco se observa relación (véase Figura 2).

En cuanto a los requisitos para la aplicación de la medida *enriquecimiento*, son tres: informe psicopedagógico, consentimiento de la familia y rendimiento excepcional. Todas las comunidades contemplan esta medida. A excepción de Castilla y León, Galicia y Navarra, indican que los estudiantes deben poseer informe psicopedagógico. Ni Galicia ni Navarra especifican cuál es el requisito para adoptar la medida. Extremadura y País Vasco añaden 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. Castilla-La Mancha, Madrid y La Rioja solicitan informe psicopedagógico y rendimiento excepcional. El País Vasco también exige dos requisitos: informe psicopedagógico y consentimiento de la familia. Extremadura pide los tres.

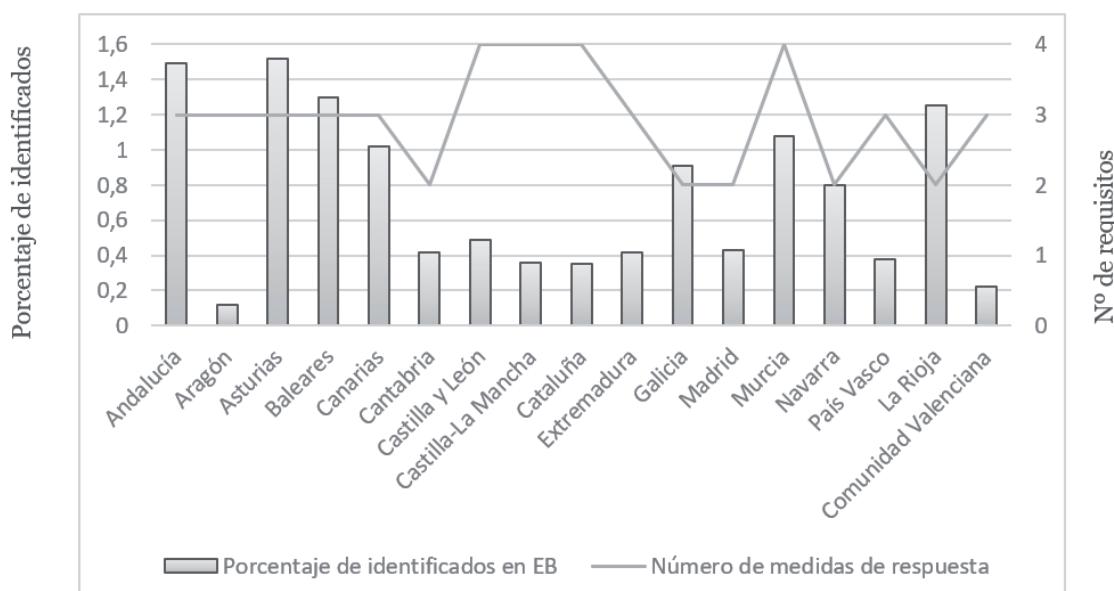


Figura 2. Relación de comunidades autónomas con su porcentaje de identificados en Educación Básica y número de requisitos necesarios para aplicar la medida de diversificación curricular.

Los requisitos para la *flexibilización* son ocho: informe docente, informe psicopedagógico, dictamen, autorización o informe de la Dirección Territorial, madurez suficiente y adquisición de competencias clave, consentimiento de la familia, rendimiento excepcional y potencial excepcional para el aprendizaje. Todas las comunidades regulan esta medida y exigen tener informe psicopedagógico. De igual modo, todas requieren consentimiento de la familia, salvo Andalucía, Canarias, Galicia y Murcia. 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 necesario el informe docente. Baleares, Canarias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Madrid y Comunidad Valenciana añaden que el sujeto tenga adquiridas las competencias clave y madurez suficiente. 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, solo uno (véase Tabla 3).

Tabla 3.
Requisitos para la aplicación de la 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	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

Por último, los requisitos para la *respuesta personalizada* son dos: informe psicopedagógico y rendimiento excepcional. De las cinco comunidades que establecen esta medida (Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Murcia y Comunidad Valenciana), todas indican como imprescindible estar en posesión del informe psicopedagógico y solo Castilla-La Mancha añade que el sujeto tenga un rendimiento excepcional.

Si se establece una relación entre el número de requisitos necesarios para la aplicación de la medida y el porcentaje de identificados en Educación Básica, se aprecia que aplicar más requisitos no se corresponde con un mayor porcentaje de alumnado identificado.

Al analizar el porcentaje de identificados en Educación Básica y el número de requisitos para la aplicación de la flexibilización, se percibe que tampoco existe una tendencia clara (véase la Figura 3).

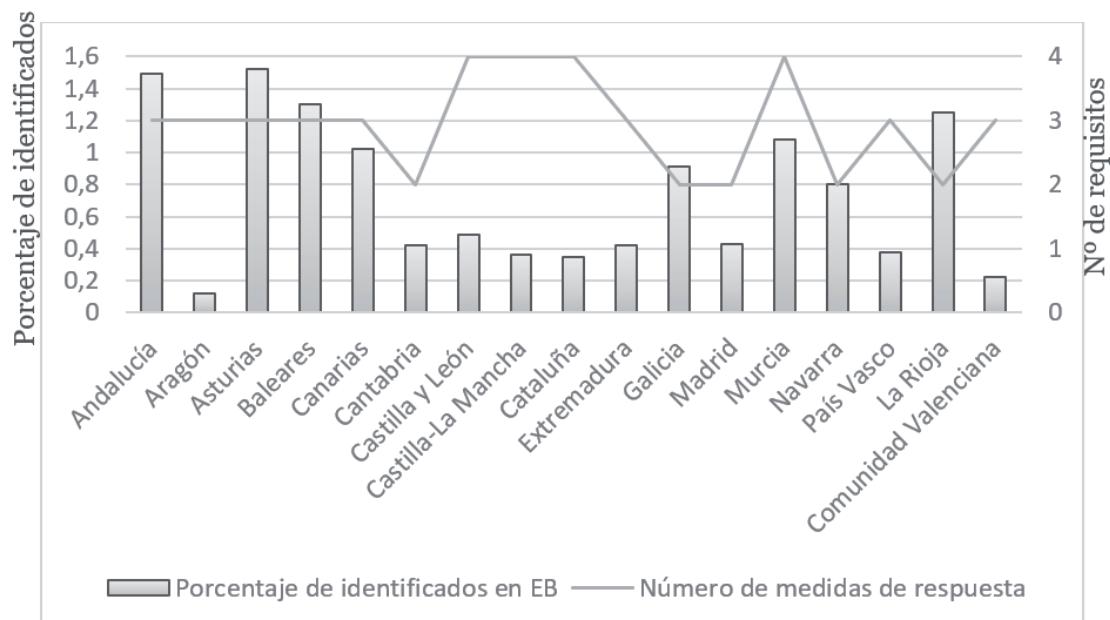


Figura 3. Porcentaje total de identificados con altas capacidades en Educación Básica y número de requisitos necesarios para aplicar la flexibilización

3.3. Becas, premios y unidades específicas de escolarización

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.

3.4. Programas específicos

Se han recopilado los diferentes programas específicos para el alumnado con altas capacidades. No todos aparecen en la normativa (véase Tabla 4). La mayoría de las comunidades (12) cuentan con un programa específico para alumnado con altas capacidades (salvo Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Navarra y País Vasco). Castilla y León tiene cuatro programas, Madrid dos, Murcia tres y Comunidad Valenciana dos. 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, como el Programa «Desarrollo de Capacidades» de Aragón o el Programa DETECTA de Castilla y León.

Tabla 4.

Relación de programas específicos sobre altas capacidades y su principal objetivo por comunidades autónomas

Comunidad autónoma	Programa	Objetivo
Andalucía*	*Programa de profundización de conocimientos «Andalucía Profundiza»	Profundización en el currículo ordinario. Alumnado altamente motivado para el aprendizaje y/o con altas capacidades. 3º EP a 4º ESO
Aragón*	*«Desarrollo de Capacidades»	Potenciar la identificación y la respuesta educativa en horario escolar
Asturias	Talleres de ampliación curricular para alumnado con altas capacidades	Desarrollo de aptitudes intelectuales, creatividad, habilidades comunicativas y competencia social del alumnado identificado de 5 a 14 años de centros públicos. Centro Acompañamiento educativo Ayalga SL
Baleares	Programa d'aprofundiment de coneixements	Estimulación del potencial intelectual y de las actitudes de cooperación y trabajo en equipo. Alumnado de centros públicos de 5º y 6º 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 (PACI Canarias)	Estimulación del pensamiento divergente. Alumnado de 2º a 6º EP con 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, que favorezcan la atención inclusiva de las altas capacidades
Castilla-La Mancha	-	-
Castilla y León*	*Programa para la Mejora del Éxito Educativo	Enriquecimiento extracurricular para alumnado con altas capacidades/alto rendimiento, altamente motivado, de EP o ESO, con informe psicopedagógico, que supere una prueba específica
	*Programa Estalmat	Clases extraescolares para la estimulación del talento matemático excepcional de ESO que supere una prueba de selección
	*Campus de profundización científica	Nota media superior a 8. Promoción de la investigación y la convivencia
	Programa de enriquecimiento extracurricular para alumnado con altas capacidades	Enriquecimiento extracurricular para potenciar las inteligencias de Gardner. Alumnado con altas capacidades de EP o ESO
Programa DETECTA		Detección temprana en 1º EP

Continua -->

Comunidad Autónoma	Programa	Objetivo
Cataluña	-	-
Comunidad Valenciana	*Programa experimental innovación educativa curso 2009-10	Enriquecimiento curricular de todo el alumnado y atención al alumnado con altas capacidades
	Proyecto Connectats	Creación de una red de centros promotores del talento de todo el alumnado mediante la diferenciación curricular
Extremadura	-	-
Galicia	Programa de enriquecimiento curricular SEMGAL	Inclusión y mejora del rendimiento académico del alumnado
La Rioja*	*Proyecto Explora	Atender al alumnado de EP que presenta altas capacidades intelectuales y/o curiosidad y motivación hacia el estudio
Madrid*	*Programa de Enriquecimiento educativo para alumnos con Altas Capacidades	Enriquecimiento educativo extraescolar EI y EP
	Programa de diferenciación curricular	Desarrollo del potencial, bienestar e inclusión social en el centro educativo. Colaboración con la Fundación Pryconsa
	*Talleres de enriquecimiento extracurricular	Temáticas de interés que supongan un desafío. 4º-6º EP y ESO
Murcia*	*Programa experimental de promoción del talento	Reconocimiento de centros educativos de Secundaria como especializados en la promoción del talento
	*Campamentos de verano de investigación y de profundización de conocimientos	Campamentos para alumnado de 4º ESO, 1º Bachillerato y FP. Proyectos de trabajo de ámbito científico-tecnológico
Navarra	-	-
País Vasco	-	-

Nota: El asterisco (*) indica que se refleja en la normativa; el resto aparece en la web de la Consejería de Educación

Analizando la relación entre porcentaje total de identificados en Educación Básica y la existencia o no de un programa específico para el alumnado con altas capacidades, se observa que, de las 12 comunidades que cuentan con un programa específico, siete tienen un porcentaje elevado de identificados (superior al 3.5 %), mientras que cinco no alcanzan el 2 %. De las cinco comunidades que no tienen un programa específico, solo Navarra tiene un porcentaje de identificados mayor al 1.8 %.

Para profundizar con más detalle en los programas específicos o en otros aspectos abordados se recomienda la lectura de Elena (2023, pp. 71-351).

4. Discusión y conclusiones

La finalidad de esta investigación ha sido analizar la respuesta educativa proporcionada durante la Educación Básica al alumnado que presenta altas capacidades en España, partiendo del estudio comparado del desarrollo normativo de las autonomías.

En relación con la dimensión *normativa que regula la respuesta*, se han analizado 224 documentos. La mayoría de las comunidades han aprobado normas concretas, de mayor o menor rango; sin embargo, siguiendo la tendencia señalada en estudios anteriores (Comes *et al.*, 2012), se dan diferentes niveles de desarrollo legislativo. En conjunto, ha aumentado de nueve a doce el número de comunidades que han desarrollado normativa específica dirigida a la atención del alumnado con altas capacidades, tomando como referencia el estudio realizado por Comes *et al.* (2009). Han legislado Baleares, Castilla y León, Cataluña y La Rioja. Sin embargo, la Comunidad Valenciana, que tenía normativa concreta, ha optado por regular las medidas dentro de la normativa general de atención a la diversidad, junto a las propuestas dirigidas a otras necesidades. También en consonancia con lo hallado por estos autores, la legislación está muy dilatada en el tiempo y no siempre se ha actualizado a las nuevas directrices legales, siendo algunas normativas anteriores a la LOE. Sería deseable que los profesionales de la educación contaran en todas las comunidades con orientaciones precisas y actualizadas.

En cuanto a la variable *medidas de respuesta*, están generalizados el enriquecimiento y la flexibilización; la diversificación curricular solo se contempla en 11 comunidades y son pocas las normas que regulan la elaboración de planes personalizados (concretamente cinco). En muchas ocasiones, en línea con lo observado por Comes *et al.* (2009), los conceptos son confusos o poco concretos. También existe una gran variabilidad en cuanto a los requisitos exigidos para las cuatro medidas de respuesta analizadas.

Coincidiendo con Comes *et al.* (2012), la terminología empleada y la aplicación de las medidas no siempre se ajustan a los avances científicos. Las mejores prácticas educativas para el desarrollo del talento según Baccassino y Pinnelli (2023) son el enriquecimiento y el cultivo de las habilidades personales tales como el liderazgo, el pensamiento crítico, la creatividad o el desarrollo socioemocional. Si bien el enriquecimiento aparece regulado en todas las unidades comparativas, el acceso a esta medida en cinco comunidades viene restringido por el requisito del alto rendimiento, cuando investigar sobre algo interesante puede ayudar a mejorar el compromiso y los resultados de los estudiantes, especialmente de los más creativos (Reis *et al.*, 2021). Todas las comunidades menos tres exigen informe psicopedagógico para activar el enriquecimiento, por lo que la inclusión de alumnado muy motivado, pero no identificado, no será posible. Además, no se ha encontrado ninguna medida dirigida específicamente al desarrollo personal; solo cinco comunidades mencionan una respuesta personalizada, pero en dos de ellas dicha medida va ligada a la flexibilización.

Desde una perspectiva inclusiva también resulta curioso que la única respuesta regulada a nivel nacional y presente en todas las normativas autonómicas sea la flexibilización, y que solo ocho comunidades contemplen como requisito la madurez socioemocional para su aplicación. Contrariamente a lo señalado por García y Jiménez (2022) en nuestro estudio se aprecian diferencias en las exigencias relacionadas con la aplicación de la flexibilización en las diferentes comunidades, oscilando de uno a siete el número de requisitos y, por tanto, variando el procedimiento y papel otorgado a los participantes en el mismo.

En menos de la mitad de las Comunidades que aplican diversificación curricular se exige un rendimiento excepcional (tal vez porque se hable en general y no de logros en las áreas compactadas para ampliar el currículum).

También es de señalar el distinto grado de participación otorgado a las familias en los procesos de toma de decisiones, si bien coincidimos con Comes *et al.* (2012) al afirmar que su protagonismo es importante, especialmente al adoptar la medida de flexibilización.

En general, se ha observado que contar con más de dos medidas de respuesta para el alumnado con altas capacidades o con más requisitos para la adopción de las medidas particulares no supone un incremento en su identificación. Con la misma normativa la aplicación puede variar mucho; si bien es cierto que exigir la identificación para la adopción de medidas, dado los niveles tan bajos de diagnóstico, deja sin respuesta a muchos estudiantes (Quintero *et al.*, 2021).

Por otro lado, no se contempla en la normativa la obtención de *becas y premios*. Tampoco la existencia de *unidades específicas*. En este sentido, sí se percibe una apuesta por la inclusión; la modalidad de escolarización es siempre el centro ordinario.

En relación con la dimensión *programas específicos*, en la web de cinco Consejerías de Educación no aparece ningún programa. También aparecen programas que no están activos, es decir, todas las webs no están actualizadas. Así, de acuerdo con García y Jiménez (2022), si bien se constata que se han activado muchos programas, también se aprecian diferencias entre comunidades. Y la falta de programas específicos tiene efectos importantes en el rendimiento de este alumnado (Quintero *et al.*, 2021).

Así, en consonancia con lo señalado por Novella (2020), la ausencia de un pacto educativo y la falta de estabilidad legislativa puede explicar la gran disparidad. Urge afrontar el desafío de educar a todos atendiendo a sus diferencias, con unas directrices claras, basadas en los resultados de la investigación educativa, que permitan a los equipos directivos de los centros planificar las medidas de respuesta adecuadas a su realidad y a las necesidades de su alumnado (Ivarsson, 2024). Podemos concluir, haciendo nuestras las conclusiones de Comes *et al.* (2009): existe un desarrollo legislativo muy desigual entre comunidades, tanto en cantidad como en calidad de aportaciones, es de señalar la lentitud con la que la normativa autonómica incorpora las novedades legislativas estatales y que haya comunidades que se rijan por regulaciones desfasadas o solo por las nacionales, que son muy genéricas.

Los resultados obtenidos tienen diferentes implicaciones prácticas. Para garantizar la equidad, el sistema debería reconocer el potencial de todo el alumnado, ofreciendo enriquecimiento y oportunidades a todo el estudiantado, con independencia de su lugar de residencia, condición socio-económica o escuela en la que estén matriculados. Las respuestas a adoptar, los requisitos de acceso y los recursos deberían ser comunes, evitando la disparidad existente, dejando que cada Administración, en el ejercicio de sus competencias, busque la forma de implantación. También es importante regular de

forma más clara el procedimiento para desarrollar las competencias emocionales y sociales desde una perspectiva positiva y ética (Sternberg *et al.*, 2024).

Por último, nuestro estudio no está exento de limitaciones. La más importante es que, tal y como ha quedado evidenciado, para conocer la respuesta educativa hay que recurrir a otras fuentes, como las páginas web, las asociaciones, etc. No todo se regula por normativa y la que hay es tan general que la interpretación que se puede hacer de la misma es muy variada. La gran cantidad de normas a manejar y su actualización constante ha sido también una dificultad. Tampoco podemos garantizar que todos los programas específicos existentes estén publicados en las webs de las Consejerías de Educación ni que la información que aparezca en ellas esté actualizada. Futuras investigaciones deberían recoger información de otras fuentes para tener una visión más completa de esta realidad tan compleja.

5. Referencias

- Baccassino, F. y Pinnelli, S. (2023, January). Giftedness and gifted education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 7, <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1073007>
- Caballero, A., Manso, J., Matarraz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 7(9), 39-56.
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- 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://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3277694>
- Comes, G., Díaz, E. M., Ortega, J. M. y Luque, A. (2012). Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista de educación inclusiva*, 5(2), 129-140.
- EducaBase (2024). *Enseñanzas no universitarias/Necesidades de apoyo educativo/curso 2022-2023.3. Alumnado con altas capacidades intelectuales por comunidad autónoma/provincia, sexo y enseñanza/curs*. Gobierno de España. https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2022-2023/otros/lo/&file=otros_03.px&L=0
- García, R. y Jiménez, C. (2022). Tendencias en la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad intelectual. Marcos normativos y acciones contempladas en el decenio 2009/2010 - 2019/2020. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 111-126. <https://doi.org/10.6018/reifop.530331>
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J. M., León-Mejía, A. y Gutiérrez-Ortega, M. (2019). Estudio exploratorio sobre acoso escolar en alumnado con altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica. *Revista de Educación*, 386, 187-206. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-386-432

- Ivarsson, L. (2024). Acceleration and Enrichment for Gifted Students--From the Perspective of Swedish Principals. *Athens Journal of Education*, 11(2), 95-108. <https://doi.org/10.30958/aje.11-2-1>
- Johnsen, S. K. y VanTassel-Baska, J. (2022). Using Assessment as a Framework for Standards- Based Program Development in Gifted Education. En S. K. Johnson y J. Van Tassel-Baska, *Handbook on Assessments for Gifted Learners* (pp. 1-17). Routledge.
- Kaplan, S. N. (2019). Continuum of Differentiation. En B. Wallace, D. A. Sisk y J. Senior (eds.), *Handbook of Gifted and Talented Education* (pp.335-342). SAGE.
- LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 04/05/2006, pp. 1-112. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 340, de 30/12/2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Secretaría General Técnica.
- National Association for Gifted Children (NAGC). (2019). *A Definition of Giftedness that Guides Best Practice [Position statement]*. NAGC.
- Novella, C. (2020). ¿Qué pacto educativo necesitamos en España para cumplir con los indicadores del ET 2020?. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 74-97. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26132>
- Pfeiffer, S. I. (2018). Giftedness and talent development in children and youth. En P. Ward, J. M. Schraagen, J. Gore y E. Roth (Ed.), *The Oxford Handbook of Expertise* (pp. 103-127). Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780198795872.013.5
- Pfeiffer, S. I. (2025). Optimizing mental health and well being: In search of the holy grail of human wellness and flourishing. *Gifted Education International*, 41(1), 3-8. <https://doi.org/10.1177/02614294241302694>
- Quintero, R., Gutiérrez, S. y Borges, A. (2021). Mappeo de la identificación del talento y las altas capacidades intelectuales en España. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicología escolar e Educação*, 13(2), 151-168.
- Raoof, K., Shokri, O., Fathabadi, J. y Panaghi, L. (2024). Unpacking the underachievement of gifted students: A systematic review of internal and external factors. *Heliyon*, 10, Article e36908. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36908>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Reis, S. M. y Renzulli, J. S. (2023). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths & interests. En J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert y C. A. Little, *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 323-352). Routledge.

Reis, S. M., Renzulli, S. J. y Renzulli, J. S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11(10), Article 615. <https://doi.org/10.3390/educsci11100615>

Rodríguez-Naveiras, E., Cadenas, M., Borges, Á. y Valadez, D. (2019). Educational responses to students with high abilities from the parental perspective. *Frontiers in psychology*, 10, Article 1187. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01187>

Rogers, K. B. (2019). Meta-analysis of 26 Forms of Academic Acceleration: Options for Elementary (Primary) and Secondary Learners with Gifts or Talents. En B. Wallace, D. A. Sisk y J. Senior (eds.), *The SAGE handbook of gifted and talented education* (pp. 309-320). Sage.

Serna, P., Ferrández, C. y Ferrando, M. (2024). Efectos de un programa de enriquecimiento con tecnología educativa en el autoconcepto de estudiantes con altas capacidades. *Aula Abierta*, 53(4), 393–401. <https://doi.org/10.17811/rifie.21175>

Shaunessy-Dedrick, E. y Suldo, S. M. (2025). Gifted, high achieving, and accelerated Learners' mental health through the lens of positive psychology. *Gifted Education International*, 41(1), 13-31. <https://doi.org/10.1177/02614294241292423>

Sicilia, G. y Simancas, R. (2018). *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015*. Fundación Ramón Areces.

Sternberg, R. J. (2024). A new model of giftedness for transformational active concerned citizenship and ethical leadership. *Gifted Education International*, 40(2), 166-195. <https://doi.org/10.1177/02614294241246497>

Sternberg, R. J., Renzulli, J. S. y Ambrose, D. (2024). "The Field of Giftedness—Past, Present, and Prospects: Insights From Joseph S. Renzulli and Robert J. Sternberg." *Roeper Review*, 46(3), 233-245. <https://doi.org/10.1080/02783193.2024.2357379>

UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO Biblioteca digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

VanTassel-Baska, J. y Johnsen, S. K. (2022). The Inclusion of Underrepresented Populations in Gifted Programs. En S. K. Johnson y J. Van Tassel-Baska, *Handbook on Assessments for Gifted Learners* (pp. 100-115). Routledge.

Velloso, A. y Pedró, F. (1991). *Manual de educación comparada. Vol. 1. Conceptos básicos*. PPU.

Referencias legislativas por Comunidad Autónoma

Páginas 451-477 de:

Elena, M. P. (2023). *Estudio comparado de la respuesta educativa de las Comunidades Autónomas españolas ante los alumnos/as con altas capacidades* [Tesis Doctoral]. Universitat de València. <https://roderic.uv.es/items/ab5af46d-ecec-4691-8f25-97a356cb3395>