



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Facultad de Educación

Fomentar la excelencia y el desarrollo del
talento en el aula: estrategias de trabajo con
alumnado de altas capacidades

*Promoting excellence and the development of
talent in the classroom: learning strategies for
gifted students*

Alumna: **Patricia Sáinz Buendía**

Directora: **María Ángeles del Río Barriuso**

Especialidad: **Geografía, Historia y Filosofía**

Curso académico 2016-2017

Convocatoria de Junio

Resumen

El objetivo de este Trabajo de Fin de Máster es hacer un estado de la cuestión en torno al colectivo de altas capacidades en España: su situación actual ante la legislación y qué medidas educativas están desarrollándose para hacer que su pleno potencial florezca.

De la misma manera, realizaré un breve resumen sobre las principales metodologías que se emplean a nivel mundial para la educación del alumnado con altas capacidades.

Un punto importante tras la exposición sobre éstas será el análisis del papel del docente en la educación del alumnado con altas capacidades, quien parece ser lo que marca la diferencia en el proceso de enseñanza.

Por último, expondré las posibles mejoras que puede acometer el sistema educativo español para favorecer el aprendizaje de este colectivo.

Palabras clave: *alumnado con altas capacidades, educación para superdotados, talento, España, Internacional*

Abstract

The aim of this Master's Dissertation is to make a state of the question about the collective of high capacities in Spain: its current situation through the legislation and what educational measures are being developed to make its full potential flourish.

In the same way, I'll make a brief summary on the main methodologies that are used worldwide for the education of students with high capacities. An important point after the presentation on the different methodologies will be the analysis of the role of the teacher in the education of the students with high capacities, who seems to be really the key piece that makes the difference in the teaching process.

Finally, I'll explain the possible improvements that can be undertaken by the Spanish educational system to promote their learning.

Key words: *high ability students, gifted education, talent, Spain, Worldwide*

Fomentar la excelencia y el desarrollo del talento: estrategias de trabajo con alumnado de altas capacidades

<i>Resumen</i>	1
<i>Abstract</i>	1
1.-INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN: LA IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LAS ALTAS CAPACIDADES EN LA ADOLESCENCIA	4
¿Promueve nuestro sistema educativo el talento?	5
2.-OBJETIVOS.....	6
3.-METODOLOGÍA	7
4.-ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DE LAS ALTAS CAPACIDADES EN ESPAÑA.	9
4.1.-El estudio de las altas capacidades en España.	9
4.2.-Las cifras.....	13
4.3.-La legislación española.	18
4.3.1.-Normativa nacional.	18
4.3.2.-Normativa autonómica.	19
4.3.3.-¿Sirve la legislación sobre alumnado con altas capacidades para algo?	21
5.-LA INTERVENCIÓN.....	24
5.1.- ¿Qué hacen las administraciones públicas al respecto?.....	24
5.2.- ¿Hasta dónde podemos llegar? Actuaciones de intervención permitidas por la legislación española ante alumnado con altas capacidades.....	27
5.3.-A efectos prácticos.	29
6.-LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y TALENTOSOS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EMPLEAR EN EL AULA: PRINCIPIOS GENERALES.	31
7.-¿QUÉ SE HACE EN EL MUNDO POR EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES?	35
7.1.-La estrategia de la aceleración / flexibilización curricular.	35
7.2.-La estrategia del agrupamiento: ¿total, parcial o educación inclusiva en el aula ordinaria?	39
7.3.-La estrategia del enriquecimiento.	44
7.4.-Otras estrategias de intervención	55
8.-ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN LA ACTUALIDAD.	55
9.-LOS DOCENTES Y EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES.	55
10.-CONCLUSIONES: MEJORAS NECESARIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO PARA LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES.	58
11.-BIBLIOGRAFÍA	60
12.-ESTADÍSTICAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE ...	66

13.-LEGISLACIÓN CONSULTADA SOBRE ALTAS CAPACIDADES ORDENADA POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS	66
14.-PÁGINAS WEB CONSULTADAS	68

1.-INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN: LA IMPORTANCIA DEL ESTUDIO DE LAS ALTAS CAPACIDADES EN LA ADOLESCENCIA

Socialmente, sigue predominando una imagen negativa del adolescente, acusándole de (un cerebro) inmaduro. El debate ha llegado incluso a lo legislativo, en relación hasta qué punto éstos pueden ser considerados responsables de sus actos.

Nada más lejos de la realidad, los adolescentes presentan extraordinarias capacidades cognitivas para aprender cosas nuevas, si se les continúa estimulando. En concreto, el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria es un momento clave para que esas *ventanas de oportunidad* propias de la infancia no se cierren, ya que es en estos años cuando el cerebro hace un recorte del número de interconexiones neuronales (“poda sináptica”), eliminando aquellas que “no usa”. Por lo tanto, el talento que no se fomente en estos años, se perderá para siempre. Pero, ¿Qué se puede hacer para evitarlo? ¿Qué sucede después?

Cada vez que aprendemos algo nuevo (idiomas, deporte, etc.), las estructuras de nuestro cerebro se modifican. Un trabajo de Jesús Pujol de la Universidad Autónoma de Barcelona publicado ya en 1993 recoge el análisis longitudinal de los cambios que se producen en el cuerpo calloso – la estructura que conecta los dos hemisferios cerebrales – en personas entre 11 y 61 años. Pujol demostró que, aunque la tasa de crecimiento descendía con la edad, el cuerpo calloso continuaba aumentando cerca de un 4% anual en personas adultas frente al 29% de los adolescentes. El estudio de Elizabeth Sorwell de la Universidad de California en Los Ángeles demostró que la materia gris del cerebro continuaba desapareciendo desde la infancia hasta la entrada de la edad adulta.

El cerebro de los adolescentes presenta particularidades (estudios de Beatriz Luna del Departamento de Psiquiatría de la Universidad de Pittsburg) y sufre aún transformaciones: la corteza cerebral se adelgaza en consecuencia de la poda sináptica. La infancia ha pasado, pero aún no está todo perdido. En realidad, nunca lo está, pero a medida que crecemos, nuestro cerebro va perdiendo plasticidad, volviéndose cada vez más “rígido”, reacio a aprender.

Además, recientes estudios han demostrado que el cerebro de las personas con altas capacidades es diferente, al igual que se ha comprobado en otros casos como el autismo. La corteza cerebral de las personas con altas capacidades crece más despacio, alcanzando su máximo espesor a los 11 años en lugar de a los 6 (estudio de Judith Rapoport del Instituto Nacional de Salud Mental de EEUU, realizado a 309 niños de Bethesda, Maryland, 1989).

“Las neuro-imágenes mostraron que sus cortezas son relativamente más delgadas – la capa exterior plegable del cerebro que está involucrada en el pensamiento complejo –, que crecieron rápidamente y se engrosaron antes de llegar a un pico máximo, para luego empezar a adelgazarse rápidamente. Por el contrario, los niños de inteligencia promedio tenían una corteza más gruesa alrededor de los 6 años, pero alrededor de 13 era más delgada que la de los niños de inteligencia superior”.
(Guerri)

Además, como singularidad, la corteza cerebral de los adolescentes con altas capacidades continúa espesándose, hasta los 11-12 años (mucho más tarde que las personas promedio, que atraviesan este proceso sobre los 8 años).

En consecuencia, la plasticidad del cerebro de las personas con altas capacidades es mucho mayor que la de las personas promedio, aunque aún se desconocen los mecanismos por los que emergen estas “mentes brillantes”.

Es urgente que los centros educativos den una respuesta a este colectivo, ya que, tal como afirmó Antonio Marina, el talento es la principal riqueza de un país (Tourón Figueroa, 2010). Debemos impulsar el desarrollo pleno de su potencial. Sobre ello, tenemos singulares ejemplos como el de Islandia, país pequeño, con pocos recursos naturales, que ha experimentado un fuerte cambio en las últimas décadas (no sólo educativo) hasta el punto de convertirse en una de las economías y sociedades con mejor nivel de vida en Europa gracias al impulso del talento (antes de estallar la crisis de 2008-9).

¿Promueve nuestro sistema educativo el talento?

Ya desde los primeros estudios que se hicieron sobre superdotación (primeras aplicaciones de los test de inteligencia Stanford-Binet), se demostró la existencia de cierta influencia del medio en las altas capacidades (Sánchez Manzano; Pérez Cuenca, 1990).

¿Promueve nuestro sistema educativo el talento? ¿Dispone de los medios suficientes para crear ese medio idílico que permita el desarrollo del talento? ¿Está preparado para detectarlo, desarrollarlo? ¿Está preocupado por esta cuestión?

Las altas capacidades tienen una base “natural”, pero pocos podrán desarrollarse en su plenitud sin un guía adecuado y sin la dedicación intensiva suficiente, al igual que se ha demostrado con la creatividad (las buenas ideas surgen tras realizar numerosas hipótesis, no por “iluminación”). Los alumnos españoles pasan muchas horas en las aulas, pero el sistema no parece revertir demasiado en el desarrollo de éstos (Roca, 2008).

Es necesario cambiar esta situación y promover el desarrollo del talento y el potencial del alumnado con altas capacidades. El cambio puede comenzar desde los centros educativos, pero si buscamos verdadera eficacia, éste debe ser global (mayor concienciación social, mayor investigación, cambios legislativos, mayor ayuda al colectivo y sus familias, etc.)

2.-OBJETIVOS

Esta investigación es un estado de la cuestión sobre las diferentes metodologías utilizadas para la enseñanza del alumnado con altas capacidades y ver cómo podrían aplicarse estas posibles mejoras al caso español. Los objetivos están en relación con las conclusiones finales del estudio. A lo largo de estas páginas buscaré responder a una batería de cuestiones básicas:

- ¿Se ha investigado suficiente sobre el alumnado con altas capacidades en España?
- ¿Qué medidas son necesarias para favorecer la detección (identificación temprana) y agilizar la respuesta educativa del alumnado con altas capacidades?
- ¿Es la legislación sobre altas capacidades igualitaria, eficaz, suficiente y aplicable en España?
- ¿Cuáles son las necesidades específicas de este colectivo y cómo puede el profesorado intervenir para favorecer el desarrollo del talento?

- ¿Cuáles son las principales estrategias para la educación el alumnado con altas capacidades? ¿Cuáles son los países de referencia? ¿En qué posición se encuentra España a nivel internacional?
- ¿El alumnado con altas capacidades dispone de suficientes ayudas (económicas, orientación, etc.)?
- ¿Qué mejoras pueden realizarse en el sistema educativo español para mejorar su situación? ¿Qué Comunidades Autónomas pueden servirnos de referentes a la hora de introducir cambios?
- ¿Es necesaria la creación de centros educativos específicos para atender las necesidades del alumnado con altas capacidades?

3.-METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este estudio he acudido a diversas bases de datos y he consultado monografías con el fin de obtener información:

- Biblioteca de la Universidad de Cantabria (buscador Único, acceso a bases de datos, catálogo de la biblioteca)
- Dialnet
- Taylor&Francis online (<http://www.tandfonline.com/>):
 - *High Ability Studies (Journal)*
 - *European Journal of High Ability*
- Researchgate
- Worldcat

En este trabajo tienen más peso las revistas especializadas (*Roeper Review*, *High Ability Studies*, *Revista española de pedagogía*, *Bordón. Revista de Pedagogía*, *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, *Asia Pacific Education Review*, *Euphoros*, *Revista Iberoamericana de Educación*, *Mente y cerebro*, *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, *Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la educación*, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *Revista Complutense de Educación*, etc.) que los estudios monográficos, ya que es en los artículos donde se encuentran las últimas novedades en investigación y se puede seguir ésta con mayor regularidad.

Debido a las necesidades del trabajo (estado de la cuestión), me ha sido necesario consultar monografías y artículos antiguos (anteriores a los años 90), para conocer su evolución. En este aspecto, destacan los primeros estudios publicados en España de Sánchez Manzano, P. R. Verhaaren o López Andrada. Debido a la amplitud del tema, mis criterios de selección bibliográfica se han basado en la relevancia, el impacto y la fiabilidad de las publicaciones. He recurrido a materiales tanto de investigación como de consulta para el profesorado (manuales sobre altas capacidades, etc.), especialmente aquellos desarrollados por el Ministerio de Educación y Cultura, las diversas Comunidades Autónomas o los informes de asociaciones sobre altas capacidades (Fundación El Mundo del Superdotado, MENSA, Acceleration Institute, informe *Templeton*, etc.); también a monografías e informes de seguimiento de alumnado de altas capacidades en programas educativos específicos.

He construido información estadística sobre el alumnado con altas capacidades a partir de los datos proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:

- Alumnado con altas capacidades intelectuales por Comunidad Autónoma, por sexos, curso 2014-2015
- Enseñanzas no Universitarias, alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, curso 2014-2015
- Porcentaje de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por titularidad / financiación y sexo, curso 2014-2015
- Porcentaje de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por Comunidad Autónoma y tipo de necesidad, curso 2014-2015.

Algunas estadísticas han sido elaboradas personalmente gracias al análisis de los datos mencionados anteriormente, como es el caso del “Índice de detección” por Comunidades Autónomas:

$$\frac{\text{nº alumnado con altas capacidades detectado en C.C.A.A.}}{\text{nº alumnado total escolarizado en C.C.A.A.}} \times 100 = \% \text{ porcentaje de detección en una C.C.A.A.}$$

Tal como mostraremos en el proyecto, los niveles de detección actuales están muy por debajo de los teóricos (2%).

Siguiendo con los índices de detección, analizaré de forma comparativa las diferentes legislaciones autonómicas, las últimas medidas impulsadas y la aplicación real de las mismas, así como su posible relación con los resultados del informe PISA (2015) por Comunidades Autónomas.

4.-ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DE LAS ALTAS CAPACIDADES EN ESPAÑA.

4.1.-El estudio de las altas capacidades en España.

La reciente legislación, tanto nacional como de algunas Comunidades Autónomas como Aragón insiste en la búsqueda del pleno desarrollo del alumnado. En los últimos años, la inclusión y la atención a la diversidad han sido dos cuestiones de preocupación en la educación. Se han producido grandes avances, pero en el caso del colectivo con altas capacidades, aún queda mucho por hacer. En parte, la fuerte preocupación por los principios de la escuela inclusiva ha hecho que los esfuerzos educativos se centren en los alumnos que presentan mayores dificultades para alcanzar los objetivos mínimos del sistema educativo.

“Tal vez nos cuestionemos si debemos ayudar a aquéllos que ya están aventajados a convertirse en *mejores*” (Acereda Extremiana; López Puig; Amado Luz, 2014, pág. 12). Nada más lejos de la realidad, el alumnado de altas capacidades sufre un elevado fracaso escolar (casi alcanza el 50%), y pese a ello, se le ha tratado como a un colectivo de segunda fila en las prioridades del Estado, capaz de arreglárselas solo, pero si los centros educativos no intervienen, muchos de estos alumnos acabarán mostrando problemas de conducta, abandonarán los estudios, sufrirán fracaso escolar o incluso desarrollarán enfermedades mentales (Acereda Extremiana; López Puig; Amado Luz, 2014, pág. 16). Esto es aún más preocupante cuando “el nuevo enfoque es inculcar a las masas de estudiantes competencias mínimas” (Kent Stanley; Baines, 2002).

El Estado ha promovido con más frecuencia planes para que los alumnos con mayores dificultades lleguen al nivel del “alumno medio” en la educación, que planes para desarrollar el potencial del alumnado con altas capacidades. Estas intervenciones parten de una idea tramposa, ya que el “alumno medio” no

existe en la realidad; es un mero resultado aritmético (Tourón Figueroa; Réparaz Abaitua; Peralta López, 1996). El sistema educativo no responde a las necesidades tanto de los que presentan dificultades como de los que sobrepasan con creces los objetivos perseguidos en educación, quienes se mantienen aburridos e improductivos en las aulas ante una educación que no les proporciona un nivel de desafío suficiente en relación con sus capacidades (Kent Stanley; Baines, 2002).

Hasta ahora se ha desarrollado una educación inclusiva mal entendida. Cuando desde este proyecto se demanda una mayor atención al colectivo de altas capacidades, no se está tratando de crear barreras ni élites, no se está buscando romper con la igualdad de oportunidades. La atención al alumnado tanto de altas capacidades como de dificultades de aprendizaje no es una cuestión de igualdad, sino de equidad: dar a cada uno lo que necesita. En definitiva, que el sistema educativo se adapte de forma personalizada al alumno, y no al revés, y en función de ello, tomar las medidas necesarias (apoyo, enriquecimiento, flexibilización, etc.).

Es curioso que este anti-elitismo tan obsesivo no sea palpable en otros sectores de la sociedad, sino todo lo contrario. A todas las naciones les gusta sobresalir en los deportes, las artes, etc., y apoyan la excelencia en estos campos (Kent Stanley; Baines, 2002). En cambio, parece existir cierto rechazo, cierta envidia ante los individuos con talentos intelectuales superiores, que se perciben casi como una amenaza a la autoimagen del resto de la sociedad (Tourón Figueroa, 2010). Como decía Antonio Machado:

“¿Intelectuales? ¿Por qué no? Pero nunca virtuosos de la inteligencia. La inteligencia ha de servir siempre para algo, aplicarse a algo, aprovechar a alguien. Si averiguásemos que la inteligencia no serviría para nada, mucho menos la exhibiríamos en ejercicios superfluos, deportivos, puramente gimnásticos. Que exista una gimnástica intelectual que fortalezca y agilite intelectualmente a quien la ejecuta, es muy posible. Pero sería para nosotros una actividad privada, de puro utilitaria y egoísta, como el comer o purgarse, lavarse o vestirse, nunca exhibirla en público” (Machado, 2009, pág. 206)

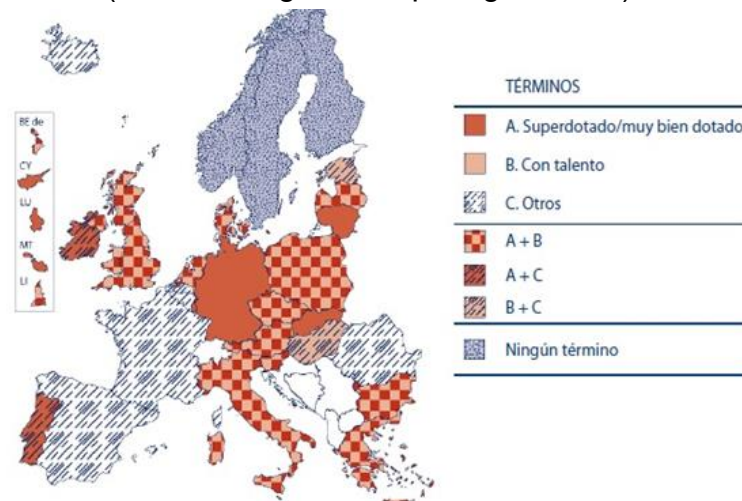
La atención a la diversidad cada vez tiene más relevancia en el sistema educativo español (legislación, asociaciones, etc.) (Tourón Figueroa; Réparaz

Abaitua; Peralta López, 1996). El fenómeno de la superdotación (actualmente denominado “altas capacidades”) ha estado vinculado desde sus inicios al estudio de la educación especial. En España, las altas capacidades ha sido un tema casi olvidado por la investigación (Sánchez Manzano; Pérez Cuenca, 1990), aunque siempre pueden encontrarse antecedentes (García Yagüe, Benito López Andrada, Esteban Sánchez Manzano en la Universidad Complutense de Madrid, María Dolores Prieto de la Universidad de Murcia, etc.).

Destaca especialmente en la historiografía el estudio de 108 alumnos potencialmente superdotados realizado en 1999 por el equipo de López Andrada, que consiguió el segundo premio de investigación educativa de 1998 (López Andrada; Cabezas Fernández; González Mejía *et al*, 1999)

A medida que se ha ido desarrollando la investigación, los debates han ido surgiendo (Pacheco Ruiz; Tejeiro Salguero, 2004), siendo los más destacados:

- La definición de “superdotación”, “alta capacidad” y su diferenciación respecto a otras (“talentos”, “genios”, “prodigios”, etc.)



Mapa con la terminología oficial o términos utilizados más frecuentemente para designar a los niños o jóvenes con un potencial excepcional, 2005/06. Fuente: *El Mundo del Superdotado*.

- El debate sobre el peso genético (inteligencia fluida) y el peso medioambiental (inteligencia cristalizada)
- Sus sistemas de detección y evaluación. Debido al efecto Flynn, la búsqueda de desarrollo de otras competencias y el choque globalización-occidentalismo, las medidas psicométricas como los test de medición de CI se muestran cada vez más insuficientes.

- El debate sobre la educación de los superdotados (elitismo e igualitarismo)

Uno de los debates más polémicos y de actualidad, es el que va a abordar este estudio: ¿Qué metodologías didácticas han de emplearse ante el alumnado de altas capacidades? ¿Debemos seguir tratándolos como alumnos dentro de la educación especial, o debemos darles una enseñanza como a los demás? ¿Son acaso alumnos “especiales” que debemos atender dentro de las clases ordinarias? ¿Qué metodologías didácticas están empleando otros sistemas educativos de referencia para el estudio del alumnado con altas capacidades?

Representación “climática” del interés de diferentes países europeos en el desarrollo de la educación para altas capacidades. Fuente: *El Mundo del Superdotado*.



Todavía hay incluso países como Escandinavia donde no está bien vista la existencia de programas específicos para el alumnado con altas capacidades (Freeman; Josepsson, 2002). Hay quienes consideran que todo sistema educativo debe proporcionar los recursos suficientes como para despertar todo el potencial de sus alumnos, por lo que una educación específica no tiene sentido (Runco, 1997). Estos países son más partidarios de una educación personalizada y una mayor flexibilización del currículo en relación a los intereses del alumno (Tirri, 1997).

De la misma manera, la preocupación en España sobre el tema ha sido tardía – los primeros estudios sobre éstos habían surgido en Gran Bretaña (1883) y Nueva York (1900) –y a día de hoy, la legislación es muy desigual entre Comunidades Autónomas (Sánchez Manzano, 1997).

En España comienza a darse respuesta al colectivo de altas capacidades a partir de 1931 con la fundación del *Instituto de Selección Obrera* de Madrid, que estuvo activo hasta los años 50 y que se encargaba de conceder becas a los estudiantes de clases más desfavorecidas de la sociedad. Hasta 1995 no se promulgó en España la primera ley que reconocía formalmente la existencia de alumnado con altas capacidades (Real Decreto 629/1995, de 28 de abril), el mismo año en que Arabia Saudita iniciaba un programa de *Búsqueda de Talentos* (Casanova, 2007; Aljughaiman, 2010).

A partir de 1980 comenzaron a realizarse los primeros procesos de identificación y a conformarse las primeras asociaciones. En los años 90 comenzaron los primeros congresos en el país sobre las altas capacidades, entre los que destacan el organizado por la Fundación CEIM y la Fundación RICH de 1995 (“La educación de los Niños Superdotados”) y el “I Congreso Internacional sobre el Niño Superdotado y el Talento”, dirigido por el especialista Esteban Sánchez Manzano (1997).

En los últimos años la investigación ha crecido, se han desarrollado numerosos proyectos, encuentros y congresos, etc. (p. ej.: I Encuentro Nacional de expertos en educación de alumnos superdotados y con talento en Madrid en el año 2000) (Casanova, 2007)

4.2.-Las cifras.

“Existe un acuerdo casi unánime entre los especialistas de que aproximadamente el 2% de los niños y niñas son superdotados” (SÁNCHEZ MANZANO, E., 2003: 43)

En 1925 Lewis Terman consideraba superdotados a aquellos alumnos que estaban en posición de un 2% superior en la puntuación del C.I. Ya en 1951 Leta Stetter Hollingworth definía a los superdotados en 1951 como sujetos “situados en el 1% superior de la población juvenil en inteligencia general (Sánchez Manzano, 1997, pág. 13). Actualmente, la OMS también fija en un 2% la población total con

algún tipo de alta capacidad. Sin embargo, la gran diversidad de criterios hace compleja su identificación. Por una parte, hay quienes consideran a las altas capacidades como una pequeña proporción fija de la población, seleccionada por sus logros. Otros, en cambio, perciben las altas capacidades como un fenómeno generalizado que se materializa en términos de alto nivel potencial y duro trabajo (Freeman, 2011).

En España, el 90% de los alumnos con altas capacidades (más de 142.000 alumnos) no están identificados (Estadísticas MECD, curso 2014/2015). Al igual que a nivel mundial, en realidad, se desconoce el porcentaje de población con altas capacidades, por lo que debemos trabajar en la mejora de la detección.

Los índices de detección, al no recogerlos a todos, muestran tan sólo la punta del iceberg y varían incluso dentro de un mismo país: por ejemplo, en Estados Unidos, entre el 5 y el 10% dependiendo del Estado (Freeman, 2011). Una comparación de la estimación del profesorado sobre potenciales alumnos superdotados demostró que entre los más de 400 docentes de Secundaria en Alemania, 400 en Estados Unidos y 159 en Indonesia, los maestros alemanes estimaban que el 3.5% de los niños tenían altas capacidades, el 6.4% los estadounidenses y los indonesios el 17.4% (FREEMAN, J.; JOSEFSSON, B., 2002: 36). En cambio, En Inglaterra se encontró que el 40% del potencial alumnado con altas capacidades fue descartado por los docentes que estaban seleccionándolos (Freeman, Josepsson, 2002, pág.36).

La detección de las altas capacidades se agrava aún más cuando se trata de sujetos mujeres. A la vista de los datos (**Ver Tabla 1**), podría pensarse que los hombres son “más listos” que éstas. Hay una gran diferencia entre los varones y las mujeres identificadas: por cada niña identificada, son identificados dos varones, una proporción de género extrañamente estable en todo el mundo (Freeman, 2011). España no es una excepción, siendo identificados más niños (12423) que niñas (6764). Sin embargo, ello no quiere decir que realmente haya más superdotados entre los niños que entre las niñas. El porcentaje de distribución es similar, como se pudo comprobar en la investigación realizada de la Comunidad de Madrid, pero está fallando la identificación (Sánchez Manzano, 2003, pág. 43). A ello se le une la singularidad “mortalidad” de las mujeres en los

estudios longitudinales sobre altas capacidades (normalmente pocas los finalizan) (López Andrada; Cabezas Fernández; González Mejía *et al*, 1999, pág. 75)

Las cifras del último curso académico 2014-2015

Durante el curso académico 2014-2015 (el último del cual tenemos datos) la cifra total de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ANEAE) ascendió a 517128 alumnos (6,5% del total del alumnado). Entre ellos, se encontraba el alumnado con altas capacidades: 19.187 alumnos (3,7% del total del alumnado) (**Ver Tabla 2**).

En el curso académico 2014-2015 el sistema educativo español acogió en la Educación Secundaria Obligatoria a 7264 alumnos con altas capacidades (detectados) y a 1456 en Bachillerato. Éstos suponen respectivamente el 1,4% y el 0,28% del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en España y un 1,4% y 0,51% respectivamente en relación al número total de alumnos. A simple vista se aprecia un gran corte a la hora de cursar estudios postobligatorios, señalando uno de los problemas del colectivo de altas capacidades: pese a sus grandes capacidades, la gran mayoría deja de estudiar prontamente, por lo que su talento se desaprovecha (**Ver Tabla 3**).

Tabla 1. Alumnado con altas capacidades intelectuales por Comunidad Autónoma, sexo e índices de detección. Fuente: Ministerio de Educación. Elaboración propia.

	Ambos s. TOTAL	Hombres TOTAL	Mujeres TOTAL	% de detección		Por orden C.C.A.A. (por orden de detección)	% de detección
				matric.	matric.		
TOTAL	19187	12423	6764	8.101.473	0,24%		
ANDALUCÍA	7703	4800	2903	1.611.892	0,48%	Murcia	1,09%
ARAGÓN	98	75	23	213.745	0,04%	Canarias	0,50%
ASTURIAS (Principado de)	600	404	196	137.777	0,40%	Andalucía	0,48%
BALEARS (Illes)	527	362	175	177.767	0,30%	Asturias	0,40%
CANARIAS	1778	1102	676	359.337	0,50%	Galicia	0,34%
CANTABRIA	119	84	35	93.384	0,13%	Baleares	0,30%
CASTILLA Y LEÓN	573	417	156	360.530	0,16%	Navarra	0,26%
CASTILLA-LA MANCHA	294	202	92	372.122	0,08%	La Rioja	0,26%
CATALUÑA	194	128	66	1.319.583	0,01%	Castilla y León	0,16%
COMUNITAT VALENCIANA	94	56	38	858.994	0,01%	Madrid	0,15%
EXTREMADURA	201	163	38	185.925	0,10%	Cantabria	0,13%
GALICIA	1392	926	466	406.087	0,34%	Extremadura	0,10%
MADRID (Comunidad de)	1741	1233	508	1.144.922	0,15%	Castilla-La Mancha	0,08%
MURCIA (Región de)	3140	1959	1181	287.273	1,09%	País Vasco	0,08%
NAVARRA (Comunidad Foral de)	282	198	84	109.284	0,28%	Aragón	0,04%
PAÍS VASCO	300	212	88	368.619	0,08%	Melilla	0,04%
RIOJA (La)	140	104	36	54.099	0,26%	Cataluña	0,01%
CEUTA	3	2	1	19.945	0,01%	C. Valenciana	0,01%
MELILLA	8	6	2	20.188	0,04%	Ceuta	0,01%

	Total	Necesidades educativas especiales	Altas capacidades intelectuales	Integración tardía en el sistema educativo español	Otras categorías (1)
TOTAL	517.128	173.797	19.187	8.364	315.780
Distribución porcentual	100,0	33,6	3,7	1,6	61,1
E. Infantil	60.046	16.343	137	-	43.566
Enseñanzas básicas	432.072	145.532	17.528	8.364	260.648
E. Primaria	251.701	66.118	10.264	3.913	171.406
ESO	146.022	45.065	7.264	4.451	89.242
E. Especial	34.349	34.349	-	-	-
Bachillerato	6.870	2.638	1.456	-	2.776
FP Básica	4.356	2.004	6	-	2.346
FP de Grado Medio	6.785	3.300	20	-	3.465
FP de Grado Superior	905	532	40	-	333
Programas de Cualif. Prof. Inicial	2.235	827	-	-	1.408
Programas de Cualif. Prof. - E. Especial	1.250	1.250	-	-	-
Otros programas formativos	1.293	55	-	-	1.238
Otros programas formativos E. Especial	1.316	1.316	-	-	-

(1) Otras categorías de necesidades específicas de apoyo educativo y sin distribuir por categoría.

Tabla 2. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por enseñanza y tipo de necesidad. Fuente: Estadística de las Enseñanzas no Universitarias, alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, curso 2014-2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

	Total	Necesidades educativas especiales	Altas capacidades intelectuales	Integración tardía en el sistema educativo español	Otras categorías (2)
TOTAL	6,5	2,2	0,2	0,1	4,0
Centros públicos	7,5	2,3	0,3	0,1	4,7
Enseñanza concertada	5,5	2,2	0,2	0,1	2,9
Enseñanza privada no concertada	0,9	0,3	0,1	0,0	0,4
Hombres	7,8	2,8	0,3	0,1	4,5
Mujeres	5,1	1,5	0,2	0,1	3,4
Proporción de hombres	61,9	66,8	64,7	53,7	59,5
Proporción de mujeres	38,1	33,2	35,3	46,3	40,5

(1) Para el cálculo de este indicador se consideran todas las enseñanzas que se incluyen dentro del ámbito de la estadística y cada porcentaje representa el alumnado con el tipo de necesidad sobre el total de alumnado del colectivo correspondiente de la fila.

(2) Otras categorías de necesidades específicas de apoyo educativo y sin distribuir por categoría.

Tabla 3. Porcentaje de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por titularidad / financiación y sexo. Curso 2014-2015. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Las principales ayudas del Estado al alumnado con necesidad educativa específica se desinan a centros públicos, de las cuales se benefician con gran diferencia los varones (64,7%). Las ayudas del Estado al alumnado con necesidad educativa específica se reparten de menor a mayor del siguiente modo, en relación a la demanda existente:

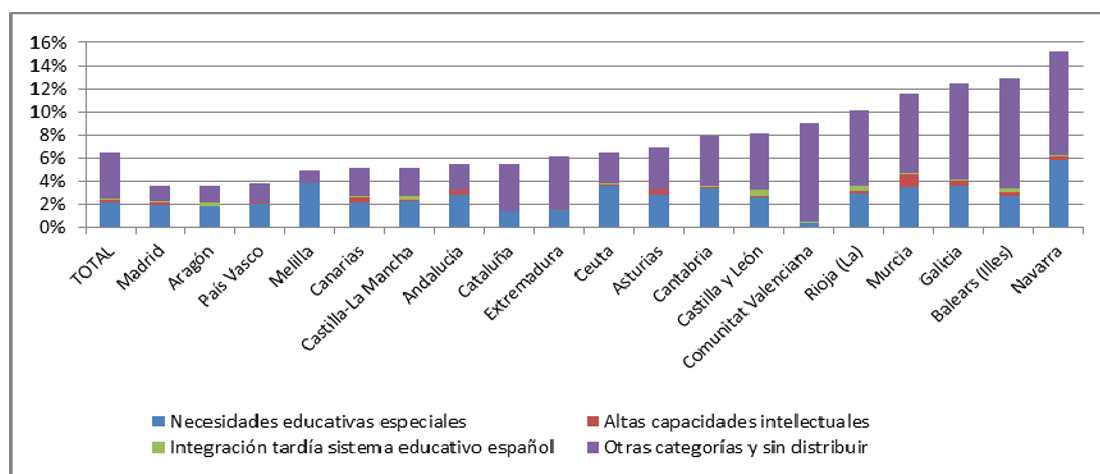


Gráfico 1. Porcentaje de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por Comunidad Autónoma y tipo de necesidad. Curso 2014-2015. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

4.3.-La legislación española.

4.3.1.-Normativa nacional.

Legislación nacional vigente en España sobre el alumnado con altas capacidades en Educación Secundaria y Bachillerato en España

- Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación, sec. III, art. 43 (derogada)
- Real Decreto 943/2003 de 18 de julio por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.
- Ley Orgánica 2/06, 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/13, 9 de diciembre, para la Mejora de la calidad de la educación (LOMCE). Art. 71 de la LOE, modificado por la LOMCE. Los arts. 76-77 recogen como medidas la flexibilización y el enriquecimiento curricular. Terminología: "alumnos con altas capacidades".

En España, el colectivo de alumnado con altas capacidades queda recogido dentro esta categoría de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ANEAE). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (8/2013) apenas introduce cambios respecto a la LOE (2006) en este aspecto. Las normativas sobre alumnado con altas capacidades aparecen en los apartados 1 y 2 del art. 71 y el art. 76:

“1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para **que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo** personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que **los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria**, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, **por sus altas capacidades intelectuales**, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, **puedan alcanzar el máximo desarrollo** posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.

Art 76.: “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.

4.3.2.-Normativa autonómica.

Cuando la ley cita a las Administraciones educativas, en realidad delega estas competencias a las Comunidades Autónomas. Aquí es cuando vienen los primeros problemas, ya que la legislación autonómica sobre alumnado con altas capacidades es muy desigual, algo que sucede también a nivel europeo. Ni siquiera existe un criterio unificado para la identificación, por lo que pueden darse casos de que, siguiendo la legislación, un mismo niño sea alumno de altas capacidades en una comunidad autónoma y no en otras:

Tabla de definiciones de altas capacidades por Comunidades Autónomas, ordenadas de mayor a menor porcentaje de detección de alumnado con altas capacidades. Fuente: Fundación El Mundo del Superdotado.

C.C.A.A.	DEFINICIÓN DE SUPERDOTACIÓN / ALTAS CAPACIDADES	A.A.C.C. identificados	% A.A.C.C. identificados
TOTAL	Sin definición concreta ni de Altas Capacidades ni de Superdotación (2% de la población según la OMS)		
Murcia	Alta Capacidad, Alto rendimiento y Alta Creatividad (sin definición más concreta)	3.140	1,09%
Canarias	Sobredotación capacidad superior 75% pero a partir de los 12/13 años, Precoces (superdotados con menos de 12/13 años); Talentos Simples >95 % o complejos capacidad>85%	1.778	0,49%
Andalucía	Superior al 75 % capacidad intelectual y en creatividad, Talentos complejos: Tres capacidades superior al 80% o simples: una capacidad superior al 95%	7.703	0,48%
Asturias	Alta Capacidad, Alto rendimiento y Alta Creatividad (sin definición más concreta)	600	0,44%
Galicia	Alta Capacidad, Alto rendimiento y Alta Creatividad (sin definición más concreta)	1.392	0,34%
Baleares	No existe definición	527	0,3%
Navarra	Presentar una capacidad, ritmos y estilos de aprendizaje diferentes a los demás alumnos (sin definición más concreta)	282	0,26%
La Rioja	No existe definición	140	0,26%
Castilla y León	Presentar una capacidad, ritmos y estilos de aprendizaje diferentes a los demás alumnos (sin definición más concreta)	573	0,16%
Madrid	Alta Capacidad (CI 130 o superior), Alto rendimiento y Alta Creatividad	1.741	0,15%
Cantabria	Alta Capacidad, Alto rendimiento y Alta Creatividad (sin definición más concreta)	119	0,13%
Extremadura	Alta Capacidad, Alto rendimiento y Alta Creatividad (sin definición más concreta)	201	0,11%
Castilla-La Mancha	Presentar una capacidad, ritmos y estilos de aprendizaje diferentes a los demás alumnos (sin definición más concreta)	294	0,08%
País Vasco	Los superdotados suelen tener buena memoria, gran capacidad de atención y concentración, flexibilidad cognitiva, facilidad para afrontar situaciones novedosas y adaptarse a los cambios (sin definición más concreta), También se habla en la normativa de Talentos Simples, Talentos Complejos y Alumnos precoces (sin definición más concreta)	300	0,08%
Aragón	Superior al 75% capacidad intelectual pero después de cumplir 12/13 años, Precoces (superdotados con menos de 12/13 años); Talentos Simples o complejos capacidad>95%	98	0,05%
Cataluña	Alta capacidad intelectual, Alta Creatividad, Muy buena memoria y Alto Rendimiento (sin definición más concreta), También se habla en la normativa de Talentos Simples, Talentos Complejos y Alumnos precoces (sin definición más concreta)	194	0,02%
Comunidad Valenciana	No existe definición	94	0,01%

4.3.3.-¿Sirve la legislación sobre alumnado con altas capacidades para algo?

Comunidad Autónoma	1er año legislación A.A.C.C.		Posee legislación específica A.A.C.C.		Índice de detección (%)	Ráncing
	Hace referencia A.A.C.C.	1ª ley específica A.A.C.C.				
Murcia	2014	2014	SÍ	3	1,09%	1
Canarias	2006	2013	SÍ	1	0,5%	2
Andalucía	1996	1996	SÍ	5	0,48%	3
Asturias	2014	NO	NO	0	0,4%	4
Galicia	2011	NO	NO		0,34%	5
Islas Baleares	2011	NO	NO	0	0,3%	6
Navarra	2006	NO	NO		0,26%	7
La Rioja	2008	NO			0,26%	8
Castilla y León	2003	2004	SÍ	1	0,16%	9
Madrid	2015	2015	SI	1	0,15%	10
Cantabria	2005	2015	SÍ (en trámites)	1	0,13%	11
Extremadura	2004	2004	SÍ	1	0,1%	12
Castilla-La Mancha	2001	2001	SÍ	2	0,08%	13
País Vasco	1998	NO	NO		0,08%	14
Aragón	2000	2011	SÍ	2	0,04%	15
Cataluña	1997	2013	SÍ		0,01%	17
Comunidad Valenciana	1999	1999	SÍ	2	0,01%	18

Año de inicios de legislación sobre altas capacidades por Comunidades Autónomas, junto a sus índices de detección. Elaboración propia. Fuente: Consejerías y Ministerio de Educación.

Tal como muestra la tabla, existe una gran desigualdad legislativa entre Comunidades Autónomas. Legislativamente, las Comunidades más avanzadas han sido Andalucía (1996, 5 leyes específicas) y Comunidad Valenciana (1999, 2 leyes específicas), la primera, con el tercer mejor índice de identificación (0,48%) y la última, precisamente con el último peor (0,01%). Observando la tabla construida podemos apreciar otras contradicciones importantes:

- ¿Cómo puede explicarse que la mayoría de las Comunidades Autónomas que carecen todavía de legislación específica sobre alumnado con altas capacidades (Galicia, Islas Baleares, Navarra, La Rioja, Castilla y León) se sitúan en los puestos centrales de la tabla, frente a las Comunidades Autónomas pioneras en legislar (Comunidad Valenciana)?

- El caso de la Comunidad de Madrid es realmente singular. En esta C.C.A.A. se ha cuidado mucho al alumnado de altas capacidades desde los años 90 (coincidiendo con la primera ley en Andalucía), llevándose a cabo diversas actividades para este colectivo como programas de enriquecimiento, planteados en forma de estudios longitudinales. ¿Por qué pese a todo ello, ha legislado esta cuestión tan tarde y presenta un índice de detección tan bajo en relación a los esfuerzos que ha hecho?
- También llama la atención cómo las comunidades pioneras en índices de detección coinciden con las Comunidades Autónomas que peores resultados obtienen en pruebas estandarizadas internacionales como el informe PISA:

C.C.A.A.	Identificación A.A.C.C. (%)	Resultados PISA 2015 habilidad lectora	Resultados PISA 2015 Matemáticas	Resultados PISA 2015 Ciencias
1.-REGIÓN DE MURCIA	1,09%	Castilla y León (522)	Navarra (518)	Castilla y León (519)
2.-CANARIAS	0,49%	Comunidad de Madrid (520)	Castilla y León (506)	Comunidad de Madrid (516)
3.-ANDALUCÍA	0,48%	Navarra (514)	La Rioja (505)	Galicia (512)
4.-ASTURIAS	0,44%	Galicia (509)	Comunidad de Madrid (503)	Navarra (512)
5.-GALICIA	0,34%	Aragón (506)	Aragón (500)	Aragón (508)
6.-BALEARES	0,3%	Cantabria (501)	Cataluña (500)	Cataluña (504)
7.-NAVARRA	0,26%	Cataluña (500)	Cantabria (495)	Asturias (501)
8.-LA RIOJA	0,26%	Castilla La Mancha (499)	Galicia (494)	La Rioja (498)
Media España	0,24%	Comunidad Valenciana (599)	Asturias (492)	Castilla La Mancha (497)
9.-CASTILLA Y LEÓN	0,16%	Asturias (498)	País Vasco (492)	Cantabria (496)
10.-MADRID	0,15%	Media España 496	Media OCDE(492)	Comunidad Valenciana (494)
11.-CANTABRIA	0,13%	Media OCDE 493	Media España (486)	Media España (493)
12.-EXTREMADURA	0,11%	País Vasco (491)	Castilla la Mancha (486)	Media OCDE (493)
13.-CASTILLA LA MANCHA	0,08%	La Rioja (491)	Comunidad Valenciana (485)	Islas Baleares (485)
14.-PAÍS VASCO	0,08%	Región de Murcia (486)	Islas Baleares (476)	Región de Murcia (484)
15.-ARAGÓN	0,05%	Islas Baleares (485)	Extremadura (473)	País Vasco (483)
16.-CATALUÑA	0,02%	Islas Canarias (483)	Región de Murcia (470)	Islas Canarias (475)
17.-COMUNIDAD VALENCIANA	0,01%	Andalucía (479)	Andalucía (466)	Extremadura (474)
		Extremadura (475)	Islas Canarias (452)	Andalucía (473)

En la página anterior: Datos Informe PISA en relación con los índices de identificación de altas capacidades. Curso escolar 2014-2015. Tabla de elaboración propia.

Los datos contruidos en la tabla sólo pueden conducirnos a pensar que:

- La legislación de las Comunidades pioneras:
 - Está desfasada con respecto a la realidad actual del alumnado con altas capacidades, por lo que no es efectiva.
 - Es demasiado extensa debido a su antigüedad, lo que dificulta los protocolos de intervención ante un caso de alumnado con altas capacidades, pudiendo hacer que su reconocimiento sea una larga lucha para padres y educadores frente a la administración pública. En definitiva, no se aplica.
- La legislación creada por las Comunidades Autónomas recientemente (2008-2016) ha llegado tarde, pero está resultando más efectiva.
- Aunque teóricamente existe una legislación sobre alumnado con altas capacidades, ésta no se cumple en la práctica en algunas Comunidades Autónomas.

En resumen, el problema no parece que se solucione con un aumento de la legislación, sino con el impulso de una legislación flexible y moderna que se adapte a las necesidades del alumnado, nacionalmente unificada y que garantice su rapidez práctica a la hora de llevar a cabo intervenciones de urgencia (frente a los lentos trámites burocráticos). Viendo los resultados, podría tenerse como modelo eficaz la Comunidad de Murcia (1,09%), donde se demuestra que una legislación reciente (2014) y breve (3 leyes específicas) es un 109% más eficaz que la Comunidad Valenciana (0,01%), una de las primeras comunidades autónomas que legisló de forma específica sobre Altas Capacidades y que hoy se encuentra en último lugar en los índices de detección.

5.-LA INTERVENCIÓN.

5.1.- ¿Qué hacen las administraciones públicas al respecto?

Queda preguntarnos qué medidas impulsan las administraciones públicas españolas para fomentar el desarrollo del alumnado con altas capacidades. Ante tal marco, podemos señalar tres líneas principales de actuación:

1.-Informar y formar al profesorado, familias y sociedad. Desde las diversas Consejerías y el Ministerio de Educación están llevándose a cabo cada vez más estudios y publicándose guías a la atención del alumnado con altas capacidades. Podemos encontrar algunos de los ejemplos más destacados en Andalucía, País Vasco y Comunidad Valenciana (comunidades con índices de detección muy diversos):

- BARRERA DABRIO, A.; DURÁN DELGADO, R.; GONZÁLEZ JAPÓN, J. (2008): *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Consejería de Educación: Junta de Andalucía
- CALERO GARCÍA, M. D.; GARCÍA MARTÍN, M. B.; GÓMEZ GÓMEZ, M. T. (2007): *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Consejería de Educación: Junta de Andalucía.
- GOBIERNO VASCO (2013) *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, Departamento de Educación política lingüística y cultural.
- AROCAS SANCHÍS, E.; MARTÍNEZ COVES, P.; MARTÍNEZ FRANCÉS, M. D. (2009): *Intervención con el alumnado de Altas Capacidades en Educación Secundaria Obligatoria*. Consejería de Educación: Generalitat Valenciana.

En términos generales, el Ministerio de Educación también publica guías, entre las que destaca la de López Andrada; Beltrán Palacio y López Medina (2010).

Debido a la falta de una legislación unificada, muchos de estos materiales se desaprovechan, ya que no sirven de unas Comunidades Autónomas a otras, por lo que su efectividad es limitada. Esta pérdida de recursos es aún más grave cuando nos paramos a pensar que muchas Comunidades Autónomas carentes como el caso de Cantabria de estas guías están realizando las suyas para su Comunidad, ignorando todo el material ya existente.

Respecto a la formación continua del profesorado, ésta está creciendo. También podemos encontrar los últimos ejemplos cercanos en el curso de verano ofertado por la Universidad de Cantabria como en la creación de másteres específicos. Actualmente existen ya en España másteres específicos sobre Altas Capacidades:

- Máster en detección, diagnóstico e intervención educativa en estudiantes de altas capacidades, Universidad de Valencia (C.C.A.A. en último lugar en los índices de detección).
- Máster en formación del profesorado para alumnos de altas capacidades (MFPA-3), Universidad de Castilla-La Mancha (puesto nº 13 de índice de detección).

Otras universidades, privadas, han diseñado también una oferta similar:

- Máster en Neuropsicología de las Altas Capacidades Intelectuales (online, título propio), Universidad de La Rioja (C.C.A.A. en el 8º puesto de índices de detección).
- Experto universitario en desarrollo de la inteligencia, capacidad superior y neuropsicología, Universidad Camilo José Cela (Madrid)

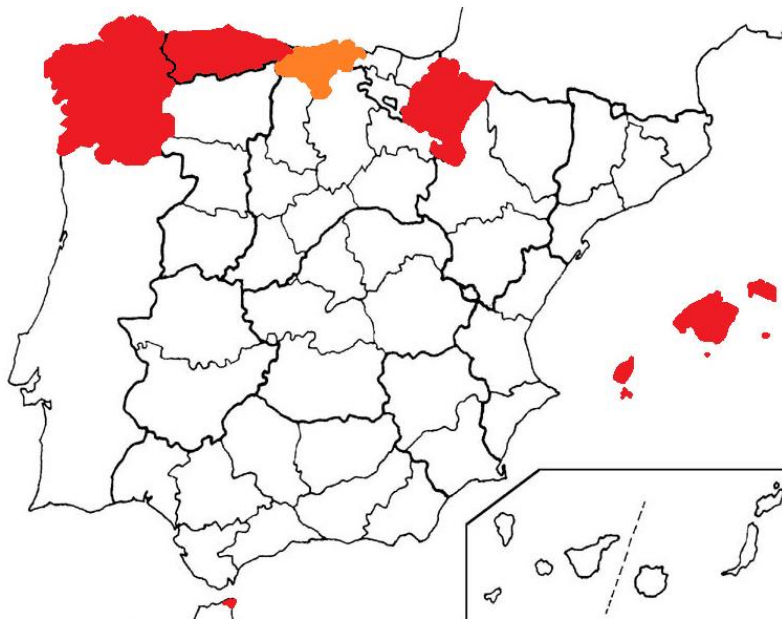
2.-Desarrollar legislación específica en las Comunidades Autónomas que tienen las altas capacidades como asignatura pendiente.

Ya en 2010 se llevó a cabo en Andalucía, una de las Comunidades Autónomas pioneras, la iniciativa ESFUERZA (4 de mayo de 2010) por el Presidente de la Junta de Andalucía, recoge entre sus medidas la aprobación de legislación específica para investigar, detectar y atender las necesidades del alumnado con altas capacidades (*Acuerdo 4/10/11 del Consejo de Gobierno, por*

el que se aprueba el Plan de Actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía 2011-2013). Finalmente, en 2013 se aprueba un plan de actuación educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar Altas Capacidades en Andalucía.

Aún quedan numerosas Comunidades Autónomas que no se han pronunciado sobre el colectivo de alumnado con altas capacidades: Islas Asturias, Baleares, Ceuta y Melilla, Galicia y Navarra:

En rojo, Comunidades Autónomas que carecen actualmente de legislación específica sobre altas capacidades. En naranja, Comunidad Autónoma de Cantabria, la cual se encuentra en proceso de tramitación de nuevas medidas legislativas. Elaboración propia.



Tenemos como uno de los ejemplos más recientes nuestra propia Comunidad Autónoma de Cantabria, donde el 15 de noviembre de 2016 se inició la puesta en marcha de una *Proposición no de ley*, solicitando su tramitación en pleno, relativa a elaboración de un plan integral de atención educativa para los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales, presentada por el grupo Parlamentario Mixto¹, que fue aprobada por unanimidad con 13 votos a favor. El objetivo de esta nueva legislación es:

1.-Elaborar un plan integral (identificación y actuación) de atención educativa en Cantabria para los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales, que tendrá, entre otros, los objetivos de:

¹https://parlamento-cantabria.es/sites/default/files/9L4300-0115-1_firmado_0.pdf

- **Sensibilizar a la comunidad educativa** sobre la necesidad de conocer las características del alumnado con altas capacidades para **proporcionar una respuesta educativa adecuada.** .
- **Elaborar un protocolo de identificación e intervención temprana** del alumnado, que permita prevenir la aparición de dificultades posteriores.
- **Editar una guía**, que oriente al profesorado sobre las medidas que puede llevar a cabo con este alumnado.
- **Formación del profesorado** que garantice una adecuada atención a las necesidades del alumnado con altas capacidades.
- **Promoción de la investigación, cursos, creación de aulas o equipos** relacionada con el desarrollo del talento personal.
- **Contar con personal especializado** para asesoramiento en la elaboración del plan, la adopción de las medidas más adecuadas a las necesidades del alumnado y coordinación de los profesionales para una mejor atención educativa.
- **Garantizar la integración del alumnado con altas capacidades** en sus correspondientes grupos escolares, evitando ante todo su segregación.
- **Garantizar el derecho de los padres y madres o, en su caso, tutores del alumnado con altas capacidades a decidir sobre la conveniencia o no de la aplicación de cualquier medida educativa diferenciada.**

3.-Actuar en los centros educativos e impulsar planes específicos para el desarrollo del alumnado con altas capacidades, cuestión que abordaremos en los siguientes apartados.

5.2.- ¿Hasta dónde podemos llegar? Actuaciones de intervención permitidas por la legislación española ante alumnado con altas capacidades

Las principales intervenciones que pueden llevarse a cabo para el alumnado con altas capacidades en España son tres: aceleración o flexibilización, agrupamiento y enriquecimiento.

Medidas permitidas en España por las legislaciones autonómicas.

FLEXIBILIZACIÓN (máximos)	1 año: Andalucía, Asturias, Galicia 2 años: -Madrid -Comunidad Valenciana -Aragón (no mismo nivel/etapa educativa) 3 años: -Castilla y León (3 años en enseñanza básica con máximo de 2 en mismo nivel/ciclo/etapa y 1 año en obligatoria) 4 años: -Castilla-La Mancha (3 años en enseñanza básica y 1 en postobligatoria) -Navarra, Murcia (3 años en enseñanza básica y 1 en postobligatoria, siempre y cuando no sepa mismo nivel/etapa educativa) -Canarias (3 años en educación básica y 1 año en Bachillerato) -Cataluña (3 años en educación enseñanza básica y obligatoria) 5 años: -Extremadura (máximo 2 años Primaria y 2 años Secundaria y 1 sola vez en Postobligatoria) <u>Singularidades:</u> País Vasco: no hay límites a la flexibilización -Cataluña: acercamiento a la universidad en 2º de Bachillerato y a profesionales expertos en cualquier etapa -Aragón: aceleración parcial del currículo -Asturias: puede acabarse un año antes Primaria -Andalucía: puede empezarse un año antes Primaria o Secundaria
ENRIQUECIMIENTO / ADAPTACIÓN CURRICULAR	-“Atención personalizada” (Andalucía) -“Programas educativos personalizados” (ANEAE Canarias) -“Acciones personalizadas de seguimiento y acción tutorial” (ANEAE Aragón) -“Adaptación curricular -significativa” -extraordinaria: Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Galicia -no significativa” -ordinaria: Islas Baleares, Canarias “Adaptación curricular de ampliación” (Cataluña, País Vasco) “Adaptación curricular de enriquecimiento” (extraordinaria): Canarias “Adaptación curricular de enriquecimiento o ampliación” (Comunidad Valenciana, Murcia, Extremadura, Madrid, Extremadura) Enriquecimiento curricular: -Como medida extraordinaria (Castilla-La Mancha) -Como medida ordinaria <u>Singularidades:</u> -Medidas extraescolares de enriquecimiento (Aragón)

AGRUPAMIENTO / ATENCIÓN EN EL AULA ORDINARIA	“Escolarización en centros ordinarios” (LOMCE; Castilla y León, Baleares, Aragón). En el aula ordinaria: -Prioritariamente (Cataluña) -en horas lectivas (Andalucía) “Necesidades organizativas complementarias” (Canarias, Comunidad Valenciana) “Desdoblamiento de grupos” (ANEAE Canarias) “Agrupamientos flexibles” (ANEA Baleares, Aragón, País Vasco) “Apoyo en grupos ordinarios” (ANEAE Canarias) “Programas educativos personalizados” (Canarias) “Incorporación a grupos de diferente nivel” (Aragón, País Vasco) <u>Singularidades:</u> -Agrupamiento parcial (Cataluña)
--	---

Cuadro resumen de medidas de actuación permitidas en España sobre alumnado con Altas Capacidades. Elaboración propia.

En la tabla superior podemos ver resumidas las principales estrategias que pueden llevar a cabo en España. En todas ellas (al igual que en la legislación nacional) se insiste en una educación inclusiva: se prohíbe la escolarización del alumnado con altas capacidades en centros específicos. En los casos más benévolos, se les permite llevar a cabo agrupamientos parciales (Cataluña). De nuevo, destaca la gran mezcla de términos y criterios en función de las Comunidades Autónomas.

De nuevo, se ve la gran diversidad de estrategias ante el mismo reto. En los casos de las Comunidades Autónomas sin legislación propia sobre altas capacidades, llegan a producirse vacíos legales y una falta de protocolos de actuación ante este alumnado, ya que las leyes nacionales resultan insuficientes para orientar la respuesta educativa de este colectivo.

5.3.-A efectos prácticos.

Tal como puede apreciarse, en algunas Comunidades Autónomas, pese a no tener legislación, están llevándose a cabo medidas específicas para este colectivo. Sin embargo, tal como demuestran los bajos índices de identificación, éstas son aún insuficientes, con la gran excepción de la Comunidad Autónoma de Murcia. Como conclusiones, podemos observar que, ciertamente, casi ninguna Comunidad Autónoma está haciendo los esfuerzos suficientes para

alcanzar el objetivo del 2% de identificación de alumnado con Altas Capacidades, pero hay interés y empeño en ello, incluso en las comunidades que aún en la actualidad no disponen de legislación específica.

En la siguiente tabla se resumen las principales intervenciones llevadas a cabo por cada Comunidad Autónoma:

C.C.A.A.	Clases, cursos y actividades especiales de la Administración Educativa para alumnado con Altas Capacidades intelectuales
Andalucía	Programas <i>Esfuerzo y Profundiza</i>
Aragón	Programa <i>Desarrollo de capacidades</i> en 29 centros
Principado de Asturias	NO
Islas Baleares	NO
Canarias	NO
Cantabria	2 campamentos de verano para 25 alumnos cada uno
Castilla y León	NO
Castilla-La Mancha	Bachillerato de Excelencia para alumnos con talento académico pero no con altas capacidades
Cataluña	NO
Comunidad Valenciana	Sin datos
Extremadura	NO
Galicia	Proyecto 3.0 con la Fundación Barrié
Comunidad de Madrid	Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnado de altas capacidades (cerca de 1750 alumnos por año) Bachillerato de Excelencia para alumnos con talento académico (no altas capacidades)
Región de Murcia	Talleres de enriquecimiento curricular, equipo específico de orientación para altas capacidades
Comunidad Foral de Navarra	Equipo de especialistas en orientación para educación especial, también para alumnado de altas capacidades
País Vasco	NO
La Rioja	Gran grupo de investigación sobre altas capacidades en la Universidad (liderado por J. Tourón), pero falta aplicación práctica

Fuente: Consejerías de Educación.

6.-LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS Y TALENTOSOS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EMPLEAR EN EL AULA: PRINCIPIOS GENERALES.

El alumnado con altas capacidades presenta características específicas diferenciales (cognitivas, sociales y psicológicas) respecto al alumnado medio (Acereda Extremiana; López Puig; Amado Luz, 2014, pág. 16). Tienen personalidades inusuales y requieren de profesores y ayudas especiales (Verhaaren, 1991) ya que con frecuencia terminan fracasando escolarmente ante la falta de estímulos suficientes acordes a sus competencias. “Alta capacidad” no es sinónimo de “talento académico”. Ya Whitmore y Maker (1985) y Daniels (1983) establecieron diferentes perfiles de alumnado superdotado con rendimiento escolar muy inferior al que les correspondería:

Niños superdotados con bajo rendimiento escolar, según Whitmore y Maker (1985)	Niños superdotados de bajo rendimiento escolar, según Daniels (1983)
➤ Niños superdotados con problemas de conducta ➤ Niños con falta de motivación ➤ Niños con retraso en el desarrollo ➤ Niños con deficiencias medias y profundas (físicas) ➤ Niños culturalmente distintos, con dificultades de expresión por proceder de ambientes socioeconómicos deprimidos	➤ Superdotados sin problemas de aprendizaje, lectura o lenguaje ➤ Superdotados sin problemas de aprendizaje, lectura o lenguaje, pero que no rinden a nivel de su potencial académico ➤ Superdotados con un problema de aprendizaje, pero que rinden a nivel de su curso ➤ Superdotados con un problema de aprendizaje, pero que no consiguen rendir ni a nivel de su curso ni a nivel de su potencial académico

(Recogido en SÁNCHEZ MANZANO, E., 1997: 61)

En ocasiones, estos alumnos prefieren ocultar sus capacidades para sentirse integrados, lo cual hace aún más difícil la detección. Es lo que en Estados Unidos denominan *underachievers* (alumnos de alto potencial y bajo rendimiento académico) (Sánchez Manzano, 1997, pág. 60).

Para valorar las necesidades educativas de los alumnos superdotados y talentosos debemos valorar numerosos factores: su nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje del alumno (cuándo, cómo y con quién aprende mejor, qué tipo de tareas y materiales le motivan más, etc.), sus capacidades y áreas de interés, el auto concepto del alumno y sus relaciones sociales con los demás, etc., para adaptar a ellos los objetivos y contenidos

(normalmente ampliándolos) y promover actividades más complejas que fomenten la interacción con sus compañeros de clase (Arocas Sánchez; Martínez Coves; Samper Cayuelas, 1994, págs. 40-47).

Sobre el estilo de aprendizaje. En general, el alumnado de altas capacidades necesita un ritmo de aprendizaje rápido y dinámico, favorecedor del pensamiento creativo y la resolución de problemas presentados como retos cognitivos (Sánchez Manzano; Pérez Cuenca, 1990), ya que superdotados “resuelven los problemas, disfrutan con la complejidad y persisten hasta que resuelven el problema de manera satisfactoria” (Sánchez Manzano, 2003, pág. 19). En las personas podemos diferenciar diferentes estilos de pensamiento:

- Legislativo: prefieren construir sus propias normas, planificaciones, etc.
- Ejecutivo: prefieren acatar las leyes establecidas.
- Judicial: prefieren evaluar procedimientos, valores e ideas.
- Pensamiento global o particular (se concentran en los detalles), etc.

Los superdotados suelen ser legislativos y judiciales, con una percepción global de los problemas, aunque poseen una marcada hiperespecialización en sus áreas de interés (Casanova, 2007, págs. 132-133).

Aunque cada alumno con altas capacidades es único, de acuerdo con Verhaaren, Van Tassel, pueden seguirse unas directrices comunes ante todos ellos sobre sus necesidades específicas:

PSICOLÓGICAS	-Ambiente dinámico. -Flexibilidad horaria y de actividades (suelen rechazar las interrupciones obligatorias continuadas, y sin una razón aceptable). -Favorecer su autoplanificación -Reducir la presión para que este alumnado obtenga la mejores calificaciones y/o trabaje muy deprisa.
SOCIALES	-Sentir aceptación y pertenencia a su clase. -Confianza en el entorno (profesores, padres y compañeros) para compartir sus ideas e inquietudes específicas. <u>-Reforzar su inteligencia emocional.</u>

INTELECTUALES	-Enseñanza individualizada en las materias específicas en las que superan a los demás. -Facilitar el acceso a recursos adicionales de información y el contacto con especialistas de sus áreas de interés para reforzarlas <u>-Exigencia de pensamiento a niveles sofisticados: producir trabajos diferentes a lo habitual, poder aplicar sus trabajos al mundo real.</u> -Fomentar su creatividad e impulsar retos cognitivos.
---------------	--

(Adaptación de Verhaaren, 1991, págs. 26-28)

Ante su personalidad y estructura cognitiva diferente (Sánchez Manzano, 1997), es indudable que el alumnado con altas capacidades requiere de una respuesta educativa específica (Palomares Ruiz; Moyano Navalón, 2016, pág. 30), pero, ¿Cuáles son las estrategias didácticas más adecuadas? Hasta ahora no se han comparado directamente todos los programas específicos existentes para alumnado con altas capacidades; normalmente se han realizado muestras de programas específicos, casi descontextualizados y algún estudio longitudinal. (Freeman, 2011).

Podemos plantear diferentes estrategias. No existe un plan único, ni una metodología es claramente superior a otra. De hecho, es frecuente que se combinen varias (Pacheco Ruiz; Tejeiro Salguero, 2004, pág. 212). Lo más importante a tener en cuenta para decantarse por una de ellas son las necesidades que presenta nuestro alumnado (Freeman, 2011). Por ejemplo, en Portugal, la aceleración y el enriquecimiento (actividades en fines de semana y verano) se combinan, constituyendo las medidas más frecuentes para atender al alumnado de altas capacidades. Sin embargo, su legislación es escasa aun, contemplándose la admisión temprana, el salto de cursos en la enseñanza básica con un máximo de dos ocasiones. Las escuelas específicas, todas de iniciativa privada, son una minoría en el país (Almeida; Oliveira, 2010).

El aprendizaje autónomo (aunque dirigido) tiene un gran peso en el desarrollo del alumnado de altas capacidades, quienes suelen llegar a convertirse en especialistas en sus temas de interés. De acuerdo con el modelo constructivista, es el alumno quien construye sus propios aprendizajes, por lo que, aunque sería recomendable, no es necesario que el profesor domine el tema que le interesa al alumno, sino que debe actuar como guía,

proporcionándole *andamiajes*. En resumen, la enseñanza debe ser tutorizada y “por descubrimiento”, una enseñanza guiada dirigida a reforzar sus áreas de interés (Sánchez Manzano; Pérez Cuenca, 1990; Arocas Sánchez; Martínez Coves; Samper Cayuelas, 1994, págs. 60-62).

Hay alumnos que son muy capaces pero su rendimiento escolar es bajo o muy bajo, al igual que su interés, por lo que una prioridad en su educación es conseguir una mayor motivación en aquellas materias que dominan menos (aunque tenga alta capacidad, no pueden destacar en todo) empleando sus temas de interés como refuerzo, planteando la educación a través de retos y preguntas que fomenten el pensamiento independiente y el aprendizaje por descubrimiento (Pacheco Ruis; Tejeiro Salguero, 2004: 213; Tourón Figueroa; Réparaz Abaitua; peralta López, 1996; Arocas Sánchez; Martínez Coves; Samper Cayuelas, 1994, pág. 60). Otra forma de motivar a este alumnado es convertirle en “alumno-tutor” de otro que presente mayores dificultades para aprender, fomentándose así la cooperación, el aprendizaje entre iguales y su socialización (Sánchez Manzano; Pérez Cuenca, 1990; Arocas Sánchez; Martínez Coves; Samper Cayuelas, 1994, pág. 62)

En cualquier caso, la educación de las altas capacidades debe orientarse al reforzamiento de dos aspectos fundamentales:

-De acuerdo a un modelo constructivista del conocimiento, al reforzamiento de la enseñanza de estrategias cognitivas de aprendizaje y metacognición, como, por ejemplo, la adquisición de la competencia de “aprender a aprender”. En esta línea van iniciativas como el Proyecto de Inteligencia de la Universidad de Harvard (PIH, desde 1983), Progresint (Yuste, 1991), Programa de filosofía para niños (Lipman, 1976), etc. (Arocas Sánchez; Martínez Coves; Samper Cayuelas, 1994, pág. 75)

-El desarrollo de la inteligencia emocional (entender la diversidad, respetar a los demás, manejar la frustración, el miedo al fracaso, desarrollar sus habilidades sociales, etc.), más que de aprender cuantiosos contenidos, para evitar algunas dificultades clásicas en las altas capacidades como la *disincronía* (Arocas Sánchez; Martínez Coves; Samper Cayuelas, 1994, pág. 61-73; Pacheco Ruiz; Tejeiro Salguero, 2004).

El tipo de actividades que debemos desarrollar en el aula deben ser diversas, amplias, flexibles y presentar diferentes grados de dificultad, profundidad y extensión (Arocas Sánchez; Martínez Coves; Samper Cayuelas, 1994, pág. 63). También es importante la planificación de actividades de libre elección por el alumnado, buscando enlazar con sus intereses (Arocas Sánchez; Martínez Coves; Samper Cayuelas, 1994, pág. 64).

Debemos planificar actividades extraescolares y los materiales del aula al nivel educativo que nuestro alumnado demanda, vinculándolos a sus intereses (libros, ordenador, etc.) (Sánchez Manzano; Pérez Cuenca, 1990; Arocas Sánchez; Martín Coves; Samper Cayuelas, 1994, pág. 66).

Debemos flexibilizar la distribución del tiempo, ya que algunos alumnos acabarán muy deprisa las tareas o no llegarán a terminarla por parecerles desmotivadoras, no por falta de capacidad. Para evitar esto, Renzulli propone el “método de condensación”: sustituir una actividad extremadamente fácil para un alumno por otra de enriquecimiento o profundización (Arocas Sánchez; Martínez Coves; Samper Cayuelas, 1994, pág. 65).

Teniendo en cuenta estas premisas, en el apartado siguiente resumiremos brevemente las diferentes medidas que pueden llevarse a cabo para la educación del alumnado con altas capacidades (aceleración, agrupamiento, enriquecimiento), en qué consisten, y qué países están desarrollando cada una de ellas.

7.-¿QUÉ SE HACE EN EL MUNDO POR EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES?

En la actualidad, la atención al alumnado de altas capacidades es muy diversa entre diferentes países. Hay desde quienes cuentan con planes específicos diseñados para este colectivo hasta quienes carecen de una definición para las altas capacidades (Reid; Boettger, 2015). En aquellos países donde ha alcanzado el reconocimiento que se merece, las estrategias son variadas, tal como mostraremos en este apartado.

7.1.-La estrategia de la aceleración / flexibilización curricular.

“En nuestro actual sistema escolar, la oferta educativa está ligada a la edad cronológica, escogiendo una filosofía igualitaria en la que cada niño es tratado de

manera idéntica a todos los demás [...] Los grandes perjudicados serían los que conforman el grupo de superdotados; éstos, lejos de ser empujados, estimulados, son frenados en un sistema en aras de una igualdad mal entendida y por una velocidad legal impuesta” (Pacheco Ruiz, Tejeiro Salguero, 2004, pág. 221).

Durante muchos años la aceleración ha sido el método más utilizado (Arocas Sánchez; Martínez Coves; Samper Cayuelas, 1994, pág. 51; (Verhaaren, 1991, pág. 48), complementándose con otras metodologías como el enriquecimiento (Freeman, 2011). Tourón, defensor de la aceleración, manifiesta:

“Si un alumno es capaz intelectual y académicamente de aprender a una velocidad mayor y con mayor profundidad que sus compañeros, y está adecuadamente motivado para hacerlo, debe tener tal posibilidad; insistir a toda costa en que los alumnos superdotados permanezcan siempre con sus compañeros de edad puede tener un alto coste para ellos; puede provocar aburrimiento y distracción, hábitos de estudio pobres, problemas de conducta o incluso rechazo hacia la escuela” (Tourón Figueroa; Réparaz Abaitua; Peralta López, 1996).

La aceleración permite que el alumno acceda a un conocimiento a una edad más temprana que la habitual y un aprendizaje de éste más rápido, ubicándolo en un contexto curricular y competencial acorde a sus capacidades (Tourón Figueroa; Réparaz Abaitua; Peralta López, 1996), ofreciéndole además un rápido acceso al mercado laboral (Sánchez Manzano; Pérez Cuenca, 1990). Su principal desventaja son los posibles problemas emocionales o dificultades de adaptación, especialmente en los adolescentes, pudiendo agravar la *disincronía* (término introducido por Terrassier en 1988) que estos niños y adolescentes suelen padecer (Arocas Sánchez; Martínez Coves; Samper Cayuelas, 1994, pág. 52, 73), aunque otros estudios han demostrado que no existen diferencias significativas en el desenvolvimiento social entre el grupo de adelantados y entre el grupo control (Pacheco Ruiz; Tejeiro Salguero, 2004, pág. 214).

Sus defensores señalan un aumento de la motivación y el rendimiento y un mayor número llega a cursar con éxito estudios universitarios (Pacheco Ruiz; Tejeiro Salguero, 2004, pág. 214). Pese a ello, cabe señalar que la metodología de la aceleración no supone una enseñanza personalizada, puede generar lagunas de conocimiento y mayores niveles de estrés ante el nuevo entorno (Tourón Figueroa; Réparaz Abaitua; Peralta López, 1996).

Sin embargo, algunos estudios muestran una adaptación normal del alumnado con altas capacidades que opta por la aceleración en Educación Primaria, a excepción de los alumnos extremadamente dotados (Tourón Figueroa; Réparaz Abaitua; Peralta López, 1996).

Frente al enriquecimiento, la aceleración cuenta con una gran ventaja: apenas presenta coste económico. Acelerar una media de dos cursos a un 2% de alumnos supondría para el Estado un ahorro del 0,33% de los presupuestos totales de educación (ej. unos 150.000 millones de euros en el año 2014), frente a la clásica medida de repetición de curso.

Los métodos de aceleración son diversos:

- Admisión precoz (*early entrance*) en Infantil, Primaria (*early entrance to junior or senior High School*) y Universidad (*early admission into college*). Recomendado en Primaria, pero más complejo de llevar a cabo en estudios superiores
- Acortamiento de programas o escolaridad acortada (*Program telescoping*)
- Saltar de curso (*Grade Skipping / Full acceleration*)
- Créditos conseguidos por exámenes (*Credits by examination*). En este modelo las asignaturas suponen un nº de horas, pero sobretodo, de conocimientos y competencias, que el alumno debe superar, por el procedimiento más cómodo a su estilo de aprendizaje (estudio en casa / aprendizaje autónomo, cursos especiales, etc.), finalmente examinándose. Este sistema es muy utilizado en Estados Unidos, donde los estudiantes de alta capacidad de Educación Secundaria pueden obtener créditos universitarios incluso de forma paralela a éstos. Un ejemplo es el “Advanced Placement Program” de la Universidad John Hopkins.
- Omitir una materia que dominan, lo que Renzulli denominó “currículo compacto” (Sánchez Manzano, 1997)
- Aceleración parcial temática (en un área concreta, como por ejemplo, lengua, matemáticas, idiomas, música, etc.) (*Subject-matter skipping or partial acceleration*). Este método es de los más recomendados dentro de la aceleración, ya que, además de favorecer su desarrollo, esta medida no rompe las relaciones del alumnado con su grupo-clase.

De acuerdo con el provocativo informe *Templeton* en dos volúmenes con el título *Una nación engañada. De qué forma las escuelas reprimen a los estudiantes más brillantes de los Estados Unidos* (2004), existen hasta 16 tipos diferentes de aceleración posibles. Ésta es la postura del Acceleration Institute de Estados Unidos, que cuenta con apoyo de la Universidad de Iowa. Concretamente, el Belin-Blank Center (Iowa, EEUU) es uno de los organismos que más firmemente defienden la metodología de la aceleración (Freeman, 2011).

Aunque en Estados Unidos se utiliza un amplio número de métodos de enseñanza para el alumnado de altas capacidades (el Estado pionero fue Illinois), en los últimos años la aceleración se ha ido imponiendo, unido a un fortalecimiento de los llamados *University Programs for K-12 Advanced Learners* (impulsados por la National Association for Gifted Children, creada en 1967), que pueden encontrarse en cada Estado (colaboración entre escuelas y universidades).

En Francia y Suiza el Ministerio de Educación permite también el avance de un curso escolar y Portugal permite que los alumnos superdotados ingresen un año antes del previsto en la Educación Primaria (Sánchez Manzano, 2003).

Alemania, formada por 16 estados, presenta el problema de que cada uno de ellos posee una legislación diferente sobre altas capacidades, careciendo algunos de ella, al igual que sucede en algunos Estados de Estados Unidos y algunas Comunidades Autónomas de nuestro país. En líneas generales, es un país que también ha apostado por la aceleración en sus diversas variantes (*early entrance, skipping grades*, etc.).

Suiza, organizada también de forma descentralizada en 26 cantones, posee educación para altas capacidades en 19 de ellos, siguiendo parecidas estrategias de aceleración que Alemania, (Reid; Boettger, 2015; Heinbokel, 1997), aunque también se emplean otras estrategias (enriquecimiento, centros especiales, etc.) (Sánchez Manzano, 2003).

Austria permite la aceleración y el enriquecimiento (es decir, apuesta por una educación totalmente personalizada), aunque también existen en el país escuelas específicas (Reid; Boettger, 2015).

El sistema educativo italiano sólo permite la admisión a la Educación Primaria a los seis años y la aceleración sólo es posible un año como máximo. En este país las asociaciones y escuelas privadas conceden becas y premios al alumnado de altas capacidades a través de, por ejemplo, la organización de competiciones nacionales en matemáticas, ciencia, cine, etc. Algunas universidades privadas italianas llevan a cabo una caza de talentos a través de estos métodos, proporcionándoles después clases avanzadas. Destaca especialmente la iniciativa privada católica en Sicilia de “Villagio per super dotati” (“Casa de los muy dotados”). Ya había existido una iniciativa similar en Milán, la escuela Pier Paolo Atzori (Comunian, 2000).

Sin embargo, cualquier medida de aceleración no es recomendada: es necesario el interés del alumno en tal medida, se recomienda un CI igual o superior a 130 (actualmente criterio muy discutido), contar con apoyo familiar y social para dicha aceleración y la preparación suficiente de los docentes.

7.2.-La estrategia del agrupamiento: ¿total, parcial o educación inclusiva en el aula ordinaria?

El agrupamiento consiste en la creación de grupos de alumnos según criterios de capacidad y habilidad, con un currículo enriquecido y diferenciado; desde centros específicos (agrupación total) al modelo de “aula dentro del aula” (aula dentro del mismo colegio para atender sus necesidades educativas específicas) o “escuelas satélite / aulas de apoyo” (agrupación de alumno de alta capacidad de diversos centros una o dos veces a la semana) (Sánchez Manzano, 1997; Sánchez Manzano, 2003; Pachecho Ruiz; Tejeiro Salguero, 2004).

El aula de apoyo cuenta normalmente con docentes especializados (Verhaaren, 1991, pág. 49; Sánchez Manzano, 2003), empleándose frecuentemente como recurso complementario a la aceleración. Este modelo de agrupamiento parcial fomenta las relaciones entre el alumnado de altas capacidades, permitiendo llevar un ritmo más uniforme de trabajo, orientado a sus intereses y demandas de forma personalizada. Sin embargo, este modelo de “aulas dentro del aula” no son frecuentes debido a su elevado coste económico, la falta de docentes especializados y las dificultades de organización entre el programa normal y específico. Con frecuencia se le ha tachado como

una medida en contra de la escuela inclusiva, aunque también hemos de señalar que en España existen aulas e incluso centros especiales para aquellos alumnos que, por el contrario, no llegan al rendimiento medio.

Algunos especialistas consideran que es vital la existencia de estas Aulas de apoyo a las altas capacidades, a donde este alumnado acudiría algunos días a la semana, orientadas en forma de actividades de enriquecimiento curricular.

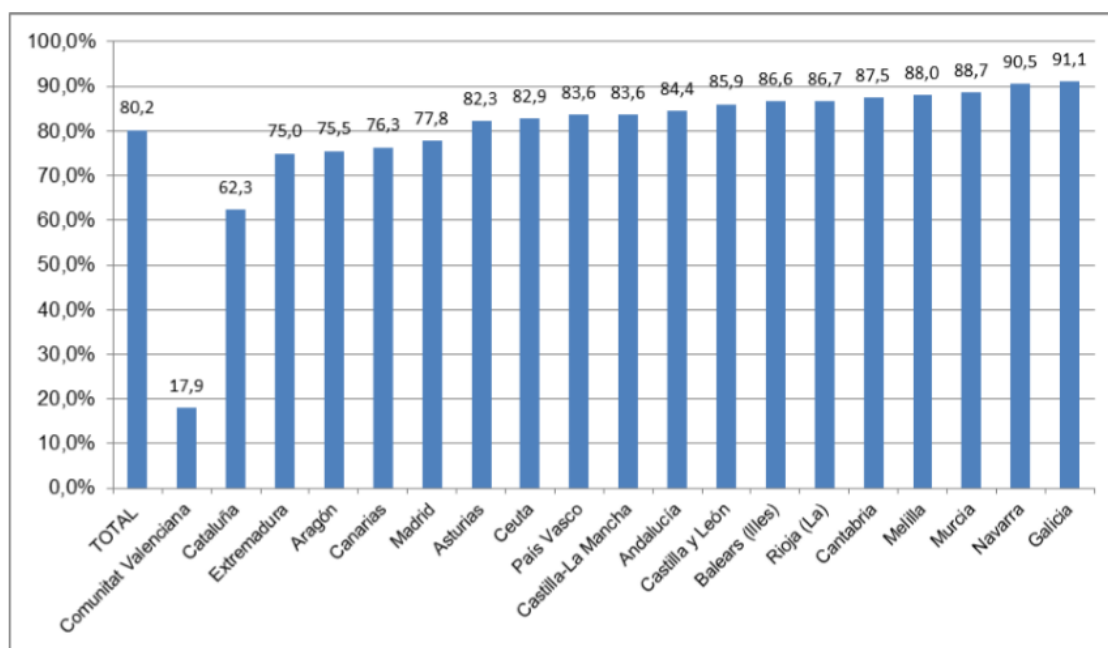
El agrupamiento total es la más criticada de las metodologías, tanto por la opinión pública como los investigadores (Sánchez Manzano, 1997), ya que este tipo de orientaciones abren la puerta a la creación de escuelas de élites del poder, más que del conocimiento Pacheco Ruis; Tejeiro Salguero, 2004, pág. 216). Sólo tiene sentido si el agrupamiento se produce dentro de la metodología del enriquecimiento (escuelas de ballet, música, artes, etc.) (Sánchez Manzano; Pérez Cuenca, 1990).

Según sus defensores, la agrupación total beneficia a su motivación y rendimiento escolar (Sánchez Manzano, 1997), un mayor desarrollo de destrezas e intereses (Pacheco Ruis, Tejeiro Salguero, 2004), pero a la larga dificulta su integración en la sociedad (Arocas Sánchez; Martínez Coves; Samper Cayuelas, 1994, pág. 53). Los problemas de socialización pueden agravarse aún más si tenemos en cuenta que, aunque existen perfiles de líderes, el alumnado con altas capacidades suele sentir preferencia por el trabajo autónomo (Arocas Sánchez; Martínez Coves; Samper Cayuelas, 1994, pág. 62).

Según un informe reciente, a nivel mundial, el 30% del alumnado con altas capacidades sigue siendo atendido mayoritariamente en las clases convencionales (Freeman, 2011).

Aunque la LOMCE concede una mayor autonomía a los centros educativos, en nuestro país, el 80,2% del alumnado con necesidades educativas especiales se encuentra integrado en unidades escolares ordinarias, mientras el 19,8% restante está en centros y unidades específicas. Existen variaciones entre Comunidades Autónomas, pero podemos apreciar que domina la inclusión: en la mayoría de estas se supera al 80% del alumnado integrado, destacando especialmente Galicia y la Comunidad Foral de Navarra con casi el 90% de

alumno integrado (Ministerio de Educación, estadísticas de las enseñanzas no universitarias, curso 2014-2015: 7).



Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales integrado por Comunidad Autónoma. Curso 2014-2015. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En España no existe ningún colegio específico para alumnado con altas capacidades, tan sólo algunos centros de apoyo entre los que destacan:

- *Center for Innovation and Talent Development (CITD)* (Burgos); *UBUTalent: Plan para la Educación del Talento y la Excelencia* (Universidad de Burgos) y Centro “Huerta del Rey” (Valladolid), llevan a cabo evaluación, diagnóstico y algunas actividades de refuerzo, pero no es una “escuela de altas capacidades”
- *Estímulo del Talento Matemático*. Proyecto de la Universidad Complutense de Madrid iniciado en 1998
- *Institute for Research in Biomedicine* (Institut de Recerca Biomèdica, IRB Barcelona) y *Universidad de Navarra* (Dto. de Educación, dedicados a la investigación.

En Europa existen numerosos centros y asociaciones de apoyo. Pueden consultarse al detalle, país a país en la página web del *European Talent Centre*

de Budapest: <http://talentcenterbudapest.eu/talentmap>. Por citar algunos ejemplos, podemos encontrar centros especializados en Austria (Sir-Karl-Popper Schule), Dinamarca (Mentiqa Odense, Mentiqa Nordjylland), Alemania (Federal School of Saxony; Landesgymnasium für Hochbegabte), República Checa (Talnet Programs MS MT), Serbia (Matematizca gimnazija, Istrazivacka stanica Petnica), Grecia (CTY Greece and Anatolia college), Irlanda (Centre for Talented Youth Ireland), Reino Unido (Sixth Form College Famborough), Holanda (Leonardoschool), Suiza (Talenta School), etc.

En lo referente a educación pública con esta orientación, destacan:

Israel: es un país de referencia en este aspecto. Tiene una división de gobierno de Educación para altas capacidades, que mide y proporciona educación específica para niños judíos y árabes con altas capacidades (Freeman, 2011). En Israel, el Ministerio de Educación formó esta comisión para el estudio de los superdotados en el curso académico 1970-71 por el cual se estableció un departamento para la educación del alumnado con altas capacidades y apoyo económico a las universidades para poner en marcha programas específicos para superdotados junto a programas de enriquecimiento. El primer esfuerzo en Israel para proporcionar educación al alumnado de altas capacidades se remonta a 1961 con la fundación de una residencia para alumnado sobresaliente proveniente de entornos desfavorecidos. Las universidades mostraron interés en el proyecto, surgiendo así los primeros programas de enriquecimiento. En los años 70's se abrió la primera escuela a tiempo completo específica para alumnado de altas capacidades en Tel Aviv.

Todas las mujeres y hombres jóvenes deben cumplir dos y tres años, respectivamente, al servicio de la Fuerza de Defensa de Israel. Cada año, la Fuerza de Defensa de Israel (FDI) selecciona alumnos de 11º y 12º grado de Israel (el 5%) con las mejores puntuaciones de CI para participar en un programa de entrenamiento básico en el ejército combinado con estudios académicos. Una vez finalizan sus estudios, están obligados a servir tiempo extra en el ejército, aunque esto es prestigioso e impulsa su carrera posterior. Este programa, denominado *Talpiot Program*, comenzó en 1979 y continúa hasta hoy (Milgram, 2000)

En la actualidad, las escuelas de Israel siguen la individualización de la enseñanza y las estrategias de aprendizaje, la diferenciación del currículo de acuerdo a las necesidades particulares del alumnado con altas capacidades (Milgram, 2000). La Dirección de Educación de Hong Kong ha apostado también por una educación totalmente personalizada (Freeman, 2011).

De 463 escuelas de educación secundaria superior en Finlandia, 37 de ellas son escuelas “especiales” (especialmente de música, idiomas, arte, deportes, etc.), tanto privadas como públicas (siguen el modelo de las inteligencias múltiples de Gardner). Con frecuencia son conocidas como “escuelas para altas capacidades”, ya que su acceso es muy complejo. También se han desarrollado programas de enriquecimiento durante el curso (sábados) y campos de verano, en colaboración con las universidades. Finlandia busca potenciar especialmente los estudios de ciencia, matemáticas e informática. (Tirri, 1997, págs. 218-221).

En Estados Unidos cuenta con escuelas específicas para la educación de las altas capacidades y los talentos. Entre otras iniciativas, se desarrolla el programa *Minnetonka Navigator* que agrupa al alumnado de altas capacidades en función del nivel.

En Rusia los deseos de uniformización de la educación del sistema comunista no dejaron mucho espacio al estudio de las altas capacidades. Al igual que España, es un país de débil tradición investigadora en este aspecto (Dorfman, 2000). Fue a partir de los años 50 cuando la Unión Soviética, concentrada en la carrera espacial y la Guerra Fría, buscó potenciar el talento científico de un país que se había quedado notablemente atrasado con respecto a Europa y Estados Unidos tras los planes quinquenales. En respuesta, se fundó la *Kolmogorov School* (en honor al matemático Kolmogorov), una escuela para fomentar el talento matemático. Otras, se orientaron a las artes (*Gnesins School*, *Stroganov Art School*, *Leningrad School of Ballet*), aunque las humanidades y ciencias sociales permanecieron olvidadas durante mucho tiempo en Rusia, apreciándolas como mero divertimento o como mucho como una expresión de la fuerza nacional (enseñanzas deportivas) (Grigorenko; Clinkenberard, 1993). Siguiendo esta trayectoria histórica, desde 1957 el alumnado con alta capacidad recibe clases específicas de física y matemáticas en una lengua extranjera (generalmente inglés), al igual que en algunos países asiáticos (Indonesia,

Singapur, Taiwan, Filipinas, Japón, etc.) (Sánchez Manzano, 2003; Freeman, 2011).

En Japón, existe una clara apuesta por la segregación que ha hecho que los padres de los estudiantes más brillantes con suficiente poder adquisitivo no duden en abandonar las escuelas públicas a favor de las academias privadas. (Kent Stanley; Baines, 2002). También en algunas regiones de la República Popular China como Hong Kong los padres se muestran partidarios de la segregación del alumnado con altas capacidades en centros específicos. En China, pese a existir programas de enriquecimiento curricular promovidos por el Estado, la existencia de centros privados es numerosa y su admisión, muy compleja. Como ejemplo, pueden solicitar su admisión a un centro específico 9000 alumnos y ser admitidos 120 (mitad chicos, mitad chicas) (Yewchuk, 1992).

La educación para alumnado con altas capacidades en Inglaterra se inicia en 1944 con la nueva *School Act* que crea escuelas específicas para este colectivo (*Grammar Schools*). Acusados de elitistas, la mayoría desaparecieron, aunque algunos se convirtieron en colegios privados, sobreviviendo hasta la actualidad (Reid; Boettger, 2015). Inglaterra es un país que posee gran tradición de agrupar a los alumnos con talento en escuelas específicas (*Choir School, Royal Ballet School, Yehudi Menuhin*, etc.). Debemos destacar además la influencia de éste país en sus antiguas colonias, ya que algunos de éstos países acogieron las técnicas de su sistema educativo. Así se explica que el *Africa Kamas Leadership Academy* en Malawi diseñe actualmente su currículo al estilo de la educación privada inglesa (Freeman, 2011).

7.3.-La estrategia del enriquecimiento.

El enriquecimiento busca responder de forma personalizada a las necesidades educativas del alumnado talentoso o con altas capacidades sin perder el contacto con el resto de sus compañeros de clase (Verhaaren, 1991, pág. 50; Arocas Sánchez; Martínez Coves; Samper Cayuelas, 1994, pág. 53). A través del enriquecimiento se busca que todos los alumnos desarrollen sus capacidades al máximo, específicamente los alumnos con altas capacidades.

Por todo ello, la enseñanza personalizada del enriquecimiento se ha convertido en el método más universal para la educación del alumnado con alta

capacidad (80%, frente al 40% de la aceleración) (Freeman, 2011), debido a su gran éxito.

Ya Freeman señalaba la importancia de un ambiente favorable para la enseñanza. Esto permite educar a los niños a un nivel muy alto, especialmente en los sistemas educativos del norte de Europa (ej. Noruega, Suecia, Finlandia, etc.) y orientales (ej. China). Esta visión supone un alto nivel de conocimientos del profesor y compromiso y arduo trabajo por los niños. Es ilustrativo un libro reciente por Chua (2010), en el que aparece el testimonio de una madre China que escribe:

"Los padres chinos exigen perfección porque creen que sus hijos pueden conseguirla. Si su hijo no recibe [enriquecimiento], el padre chino asume que es porque el niño no trabaja lo suficientemente duro" (FREEMAN, J., 2011)

Este sistema garantiza la enseñanza individualizada, cuestión relevante, ya que ni siquiera existe heterogeneidad dentro del grupo de alumnado de altas capacidades (Verhaaren, 1991, pág. 12).

En el caso del enriquecimiento, la enseñanza es personalizada dentro del aula normal a través de adaptaciones curriculares individualizadas (ACIs), tanto para el alumnado de alta capacidad como para los demás (Verhaaren, 1991, pág. 51). Sin embargo, esta atención se dificulta debido a la gran cantidad de alumnos por clase, cada uno con sus necesidades específicas a las que debe hacer frente un único profesor. En este ambiente, el alumno con altas capacidades puede actuar como una motivación hacia los demás, pero de la misma manera, los demás pueden ser una desmotivación para él (en el caso de que sus capacidades sean muy altas, puede sufrir también rechazo e incompreensión por parte del grupo). (Page, 2006; Tourón Figueroa; Réparaz Abaitua; Peralta López, 1996; Pacheco Ruiz; Tejeiro Salguero, 2004).

El enriquecimiento es la metodología más aceptada por el Consejo de Europa Eurotalent, partidario de una educación inclusiva (Pacheco Ruiz; Tejeiro Salguero, 2004, pág. 216).

Este enriquecimiento debe actuar sobre dos aspectos claves en este alumnado:

1) El desarrollo cognitivo:

-Las ya expuestas Adaptaciones curriculares individuales (ACIs): Qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, qué, cómo y cuándo evaluar (Sánchez Manzano, 1997). No se trata de una mera profundización de contenidos, sino de intentar que el aprendizaje responda a sus intereses específicos y dar respuesta a las necesidades de aprendizaje detectadas. Ya hemos expuesto que estas adaptaciones no sólo deben basarse en ampliación de contenidos, sino en el desarrollo de competencias a través de retos que les motiven.

- Horizontalmente: analizando determinados aspectos en profundidad, relacionándolos con otros contenidos curriculares, más empleado para superdotados
- Verticalmente: ampliando contenidos en profundidad y extensión, más empleado para talentos (Arocas Sánchez; Martínez Coves; Samper Cayuelas, 1994, pág. 59).

Encontrar el equilibrio entre la motivación de estos alumnos y el riesgo a su frustración o al fracaso es complejo. En inglés, es denominado *optimal match*: adaptación curricular con un adecuado nivel de reto motivador para el alumnado (Tourón Figueroa; Réparaz Abaitua; Peralta López, 1996).

A través de ellas el docente debe adaptar el ritmo de aprendizaje, el tiempo, las actividades y la profundización del conocimiento en función de las necesidades e intereses de cada alumnado (Pacheco Ruiz; Tejeiro Salguero, 2004, pág. 216).

-Currículo compacto, con fines de enriquecimiento y aceleración (adaptación y / o supresión de ciertas partes del programa escolar habitual (Verhaaren, 1991, pág. 59; Pacheco Ruiz; Tejeiro Salguero, 2004, pág. 219). Condensar el currículo es sustituir el tiempo que el alumno emplearía en realizar una actividad de mínima dificultad para él por una actividad de enriquecimiento o profundización. La condensación del currículo es por tanto una actuación periódica que el profesor hará cuando el tiempo y las circunstancias lo aconsejen. La medida puede beneficiar al alumnado que frecuentemente:

- Acaba las tareas con rapidez.

- Parece aburrido durante la clase.
- Tiene siempre muy buenas notas en una o varias materias.
- Se busca sus propias lecturas.
- Hace preguntas de un nivel avanzado.
- Sus compañeros le piden ayuda constantemente.
- Usa un vocabulario y unas expresiones propias de personas adultas
- Manifiesta interés en profundizar en ciertas materias.

(extraído de Verhaaren, 1991)

Recientemente se está trabajando en la elaboración de materiales educativos, la enseñanza asistida por ordenador (Pacheco Ruiz; Tejeiro Salguero, 2004, pág. 219) o *webquest* para que el alumnado trabaje a su propio ritmo, siendo el profesor una mera guía en su aprendizaje autónomo (Palomares Ruiz; Moyano Navalón, 2016, pág. 41). Por otra parte, debido a que los contenidos y objetivos son diferentes a los del resto del grupo-clase, los criterios de evaluación también se ven modificados. Teniendo en cuenta su punto de partida y capacidades, debemos emplear otra vara de medir para estos alumnos, buscando que desarrollen todo su potencial

-Programas específicos de enriquecimiento:

- Orientados al contenido (Pacheco Ruiz; Tejeiro Salguero, 2004, pág. 216), lo que Renzulli denomina “**enriquecimiento tipo I o experiencias exploratorias de carácter general**”² (Pacheco Ruiz; Tejeiro Salguero, 2004, pág. 217), buscando enriquecer el currículo a través de:
 - Conferencias, talleres, mesas redondas, debates, excursiones, competiciones, visitas a museos, etc., que buscan responder a sus intereses específicos (música, matemáticas, ciencia y tecnología, artes, teatro, fotografía, deporte, etc.);
 - Acuerdos con centros de educación superior para desarrollar programas con profesorado especializado (universidades, conservatorios de música y danza, academias de arte, instituciones deportivas, etc.).

²Estructura del *Programa de enriquecimiento triárquico de Renzulli*.

Por ello, el fomento de la interdisciplinariedad es imprescindible (Sánchez Manzano; Pérez Cuenca, 1990).

Algunos ejemplos de estos programas son los impulsados en China, donde los *Children's Palace* (programa nacional de actividades extra-curriculares) proporcionan educación no selectiva, fuera de la escuela, para los jóvenes que están dispuestos a esforzarse por aprender (Freeman, 2011). Éstos tienen su origen en los *Young Pioneer Palaces* o *Palaces of Young Pioneers and Schoolchildren*, impulsados por la URSS desde 1930 (Sánchez Manzano, 2003).

En Turquía sucede algo similar a China. El gobierno turco no había prestado demasiada atención al alumnado de altas capacidades hasta los años 60, cuando fundó el *Ankara Science High School* para alumnado de altas capacidades y el *Rehberlik ve Arastirma Merkerzeri (RAMs)*, un centro de identificación para este alumnado. En los años 90 crecieron las escuelas específicas en el país para este colectivo, debido a la falta de respuestas de la educación pública, algo que está comenzándose a remediar en los últimos años, a través del fomento de programas de enriquecimiento en centros denominados *BILSEMs*, aunque los servicios que el Estado ofrece varían notablemente de una región a otra del país (Mammadov, 2015).

En Turquía también está presente la *Fundación Incan*, que selecciona a niños muy pobres de todo el país para darles una educación a un nivel muy elevado (Freeman, 2011). India tiene también más de 500 escuelas (y en aumento) de *Jawaharlal Navodaya Vidyalaya (JNV)* para niños y niñas brillantes de los barrios rurales pobres y el *Embraser High School* en Brasil selecciona sólo a los niños muy pobres y les ofrece una especialidad en ingenierías. En Ecuador se desarrolla el programa de enriquecimiento *Niños Talentosos, Jóvenes Talentosos* del que normalmente se aprovechan más los jóvenes procedentes de entornos desfavorecidos (Reid; Boettgter, 2015).

Pese a que en Reino Unido existe la segregación, ésta no está bien vista socialmente, causa por la cual el enriquecimiento se ha convertido en otra gran estrategia educativa en el país para el alumnado con altas capacidades. En Inglaterra existe la *National Association for Curriculum Enrichment Teachers Organization (NACE 2)*, presente en todo el país y colaboradora habitual de la

National Association for Gifted Children (NAGC) con base principal en Nene College (Northampton). Tras la implantación de la *Education Act* (1981), que instauró un Currículo Nacional, el enriquecimiento se ha vuelto más importante que nunca, ya que dicho cambio obligaba a los maestros a ceñirse exclusivamente a los contenidos marcados, atentando contra una educación holística para los niños superdotados que están frecuentemente interesados en una amplia gama de temas. Antes de la reforma, muchos niños con talento habían explorado sus intereses particulares en la escuela, algo que con la nueva ley no puede hacerse ante su rigidez (David, 1992).

Otra forma de enriquecimiento son los programas de verano. Arabia Saudita cuenta con 22 programas de verano para 960 niños superdotados (Freeman, 2011), aunque existen programas de enriquecimiento durante todo el año (Aljughaiman, 2010).

El proyecto *Pinnacle* en Washington (E.E.U.U.) selecciona jóvenes con muy altas capacidades para interactuar en una residencia durante una semana con ganadores de los Premios Nobel (Freeman, 2011) o el *Modelo SMPY* de la Universidad John Hopkins (Baltimore) para la educación de talentos matemáticos (Sánchez Manzano, 2003). Curiosamente, señalar según recientes informes que 1 de cada 5 programas es residencial (Freeman, 2011).

Estonia tiene el *Gifted and Talented Development Centre* (GTDC) en la Universidad de Tartu, cuyo principal objetivo es que sus estudiantes desarrollen intereses profundos por la ciencia. El GTDC ofrece programas de enriquecimiento para aquellos alumnos que les resulta insuficiente el currículo ordinario. Los alumnos pueden ser identificados por los docentes o pueden aproximarse al programa de forma autónoma (no hay exámenes de admisión). Cerca de 10.000 estudiantes participan cada año, organizándose también olimpiadas nacionales en matemáticas, física, química, informática, biología, geografía, etc. (Freeman, 2011).

Dinamarca no posee programas específicos para alumnado con altas capacidades, ya que este país ha apostado por la enseñanza totalmente personalizada de todos sus alumnos. Sólo existen colegios específicos para talentos artísticos muy localizados (*Royal Ballet School*; *Sct Anna Gymnasium*, etc.). Finlandia también cuenta con un sistema educativo totalmente

personalizado en el que está permitida la admisión temprana, la aceleración (salto de clases, compartir clases a niveles superiores al del alumno medio), un currículo flexible (gran oferta de optativas). Canadá también ha optado por la plena inclusión, aunque existen también medidas de aceleración, enriquecimiento y escuelas especiales en el país.

La educación de las altas capacidades en Hungría tiene gran tradición. Su apuesta ha sido claramente el enriquecimiento, aunque, al igual que en Rusia, cuenta con escuelas específicas para desarrollar el talento matemático. Son frecuentes actividades también como Olimpiadas.

En Australia está presente la aceleración y el enriquecimiento. El modelo de enriquecimiento comprende *Primary Extension and Challenge Centers* (PEAC), que proporcionan programas de enriquecimiento a tiempo parcial para estudiantes con talento académico durante sus últimos tres años en la Educación Primaria. Cada centro ofrece una amplia gama de cursos, la mayoría de los cuales son de medio día de duración y se ejecutan durante seis a doce semanas. También hay *Secondary Special Placement Programs* (SSPP), destinados al arte, la danza, el teatro, los idiomas, la música, etc. (Maureen, 1992)

- Orientados al proceso, lo que Renzulli denomina “**enriquecimiento tipo II: actividades de entrenamiento sobre cómo aprender a pensar**” (PACHECO RUIZ, F.; TEJEIRO SALGUERO, R., 2004: 217), buscando desarrollar en los estudiantes el pensamiento divergente, la resolución de problemas, la creatividad y la metacognición (Pacheco Ruiz; Tejeiro Salguero, 2004, pág. 217).
 - a) Habilidades para enseñar a pensar: pensamiento creativo, crítico, resolución de problemas, desarrollo de la inteligencia emocional
 - b) Habilidades de metacognición (cómo aprender): aprender a analizar información, extraer conclusiones, etc.
 - c) Habilidades para la crítica de fuentes
 - d) Habilidades de comunicación (oral, escrita, visual)

En esta línea destaca el *Programa de Estructura de la Inteligencia (SOI)*, que toma como referencia el modelo de inteligencia de Guilford (Sánchez Manzano, 2003).

- Orientado al producto / Programas de aprendizaje autodirigido, o lo que Renzulli denomina “**enriquecimiento tipo III: investigación personal o en pequeños grupos sobre situaciones-problema**“. Son programas que promueven el aprendizaje autónomo del alumnado, orientados al resultado de una investigación concreta en la que deben aplicar sus conocimientos y competencias. Este tipo de enriquecimiento contribuye a desarrollar compromiso con la tarea, las estrategias de aprendizaje (metacognición, planificación, organización, toma de decisiones, etc.), la creatividad, etc.

2) Fomento de la inteligencia emocional (desarrollo personal, social, etc.)

- Intervención psicoterapéutica de corte humanista.
- Intervención para el desarrollo de la inteligencia moral.
- Otros modelos de intervención. (p.ej. “Aprendiendo a realizarnos”).

Estos programas trabajan la asertividad, la autoestima, la inteligencia emocional, el control del estrés, la frustración, la evitación de los sentimientos de rechazo, la depresión o las enfermedades psicosomáticas del alumno con altas capacidades (Casanova, 2007, pág. 79). Es importante que el alumno de altas capacidades:

- Se genere una imagen de sí mismo ajustada a la realidad.
- Desarrolle la capacidad de relacionarse asertivamente.
- Desarrolle conductas, habilidades y estrategias necesarias para la relacionarse con los demás.
- Sienta que se le facilita la solución de problemas interpersonales y la toma de decisiones.
- Sienta que se le favorece el autocontrol y la autorregulación en el intercambio social.
- Perciba que se promueve el reforzamiento social para desarrollar adecuadamente la autoestima.
- Aprenda a reconocer y expresar las emociones.
- Le prevengan de disfunciones conductuales.
- Aprenda técnicas de relajación y control de estrés.

Aunque se tiene asociada la idea de las altas capacidades con los problemas psico-emocionales, esto es en parte un mito. Por una parte, al igual que los demás alumnos, los que fueron conflictivos durante los años de Primaria es probable que lo sigan siendo en cursos superiores, de la misma manera que aquellos que no presentan problemas seguirán así.

Por otra parte, un reciente estudio comparativo entre alumnado conocedor de su potencial, alumnado detectado pero que lo desconocía y un grupo base-control demostró que, aquel alumnado que conocía que tenía la etiqueta de poseer “altas capacidades”, desarrolló más problemas de conducta (Freeman; Josepsson, 2002, pág. 37)

Los problemas emocionales más frecuentes del alumnado con altas capacidades suelen comenzar sobre los 11 años (falta de esfuerzo, mal comportamiento, baja autoestima, actitud negativa hacia el centro educativo) (Casanova, 2007, pág.134).

Precisamente, de estos aspectos se ocupa el *programa de enriquecimiento OASIS* impulsado en Arabia Saudí:

- Fomento de las habilidades personales (autoconfidencia, autoeficacia, autoconciencia de destrezas y habilidades, tolerancia a la frustración, aceptar la crítica y las sugerencias, control del estrés, responsabilidad y toma de riesgos / decisiones, habilidades de liderazgo)
- Fomento de las habilidades sociales (saber escuchar y hablar, habilidades de comunicación, empatía, habilidades para trabajar en grupo y debatir, etc.) (Aljughaiman, 2010, pág. 81)

Casi siguiendo el argumento platónico del “filósofo-gobernante”, hay quienes consideran que el alumnado con altas capacidades posee un nivel de “desarrollo moral / ético” superior a la media, por lo que debe fomentarse su capacidad de liderazgo para que éstos puedan contribuir de forma óptima y positiva a la humanidad.

En Islandia se desarrolló entre 1985-96 el programa de enriquecimiento NER (*Namsefnisradgjofin*) (*The Curriculum Enrichment Service*) para las escuelas elementales (de los 6 a los 16 años), con gran rechazo de la sociedad civil al

principio, participando en él 138 alumnos/as (Freeman; Josepsson, 2002, pág. 39).

Nueva Zelanda cuenta también con escuelas de “un día a la semana” y recursos alrededor del país destinados a estas actividades (Freeman, 2011).

El principal inconveniente de la metodología de enriquecimiento es su alto coste: requiere una infraestructura muy elaborada y una gran formación de los docentes (Pacheco Ruiz; Tejeiro Salguero, 2004, pág. 216)

“Había compañeros que dudaban seriamente de las intenciones de este programa [...], llegando incluso a sentir que nos analizaban continuamente, como si fuésemos un experimento sociológico o que nos habían mezclado con chicos “topo” para estudiar nuestro comportamiento” [...]. Una vez enrolados en el Programa [...] las cosas se normalizaron, se fueron aclarando nuestras dudas y aquella imagen preconcebida de centro de estudios intensivos o casi laboratorio de conducta humana, desapareció dejando paso a la realidad. Allí nos podían ayudar.” (Casanova, 2007, págs. 273-274)

En España no se han desarrollado actuaciones especiales para el alumnado de altas capacidades singulares a excepción de algunas Comunidades Autónomas como Madrid. En el curso académico 1994-95 ya se puso en marcha en Madrid un programa de enriquecimiento para superdotados dirigido por Esteban Sánchez Manzano, en horario extraescolar. Contó con el asesoramiento de Erika Landau, fundadora y directora del Instituto de Niños y Jóvenes para el fomento de la Creatividad y la Excelencia en la Universidad de Tel-Aviv de Israel (Casanova, 2007; Sánchez Manzano, 1997 y 2003), con excelentes resultados: mejor integración, mejor rendimiento académico, mayor motivación.

“Ahora había un motivo para esa sensación de incompreensión que muchos teníamos, para esa rabia a los profesores que ignoraban nuestro perenne brazo en alto, para esas horas aburridas que nos mantenían en silencio mientras se realizaban las tareas que ya habíamos realizado días antes por aburrimiento... Todo tenía más sentido” (Casanova, 2007, pág. 273)

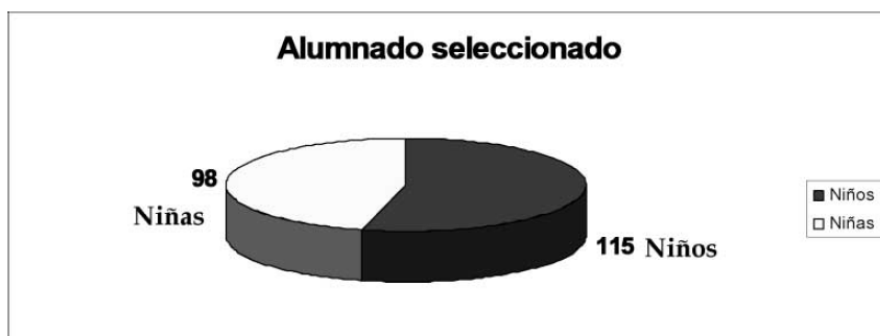
En él participaron 157 alumnos y alumnas de los 213 identificados (Casanova, 2007, pág. 41). Ellos fueron los primeros sorprendidos ante la iniciativa:

“En aquellos momentos flotaban en nuestra mente los reportajes que de vez en cuando aparecían en los telediarios sobre niños superdotados: personas que con

sólo diez o doce años eran capaces de resolver increíbles problemas matemáticos, cursaban estudios de medicina y sabían pilotar aviones, aquellos universitarios de catorce o quince años en la India o Estados Unidos que dirigían empresas en Internet y eran consultados por prestigiosos laboratorios... algo que desde luego, nosotros no éramos” (Casanova, 2007, pág.: 274)

Al igual que en Islandia, el programa se llevaba a cabo los sábados y desarrollar su propia revista. Algunos datos del programa:

Centro Públicos	Centros Concertados	Centros Privados	TOTAL
756	383	137	1.276



(Extraído de Casanova, 2007, pág.35)

A través de este programa buscaron desarrollarse:

- Un programa de aprendizaje autodirigido (basado en Treffinger, 1975).
- Un programa de estructura de la inteligencia (SOI), basado en Gildford (1977).
- Un programa de las Tres etapas de Enriquecimiento.
- Programa de Enriquecimiento Triádico de Renzulli (1997).
- Programa de enriquecimiento del instituto de Niños y Jóvenes para el fomento de la creatividad y la excelencia (Tel-Aviv).

Todos ellos buscaban desarrollar el pensamiento creativo, el potencial intelectual, la socialización, la cooperación, etc. (Casanova, 2007, pág. 40).

Similares programas se llevaron a cabo recientemente en Andalucía:

- Programa de detección y seguimiento del alumnado con Sobredotación Intelectual (2000-2002).
- Programa de Atención personalizada al Alumnado con Sobredotación de Capacidades de Andalucía (2003-2006).

En Murcia también se llevan a cabo desde 2006 Talleres de enriquecimiento extracurricular (Rojo; Soto Martínez; Sáinz *et al*, 2010).

7.4.-Otras estrategias de intervención

- **Programa de alumnos-tutor**
- **Aula de apoyo**
- **Educación en casa (*Homeschooling*)**. Según los expertos, ha sufrido un dramático incremento en los últimos años en Estados Unidos (Kay, 2002), señal de cómo la creciente brecha económica se traduce en desigualdad de oportunidades: sólo quienes tienen dinero pueden pagarse una educación personalizada, señal de las carencias del sistema educativo público en sus respectivos países. En España la educación en casa está prohibida (la escolarización es obligatoria hasta los 16 años), con excepción de las disciplinas artísticas. En cualquier caso, no posee reconocimiento oficial.

8.-ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN LA ACTUALIDAD.

En la página web del *European Talent Centre* de Budapest (<http://talentcenterbudapest.eu/Resource-Center>) podemos encontrar gran cantidad de programas educativos orientados al alumnado con altas capacidades en todo el mundo. Debido a su amplitud, es mejor consultar los países concretos a través del enlace web.

9.-LOS DOCENTES Y EL ALUMNADO DE ALTAS CAPACIDADES.

No puede decirse cuál es mejor enfoque para la educación del alumnado con altas capacidades (Mertol, 2014), pero, para muchos especialistas, se trata del Modelo de Enriquecimiento propuesto por Renzulli, ya que puede ser aplicado a todos los estudiantes.

En la actualidad, el debate sobre cuál es la mejor metodología para la educación del alumnado con altas capacidades sigue abierto, aunque numerosas investigaciones parecen indicar que más que el tipo de programa, lo que realmente marca la diferencia es el perfil docente (personalidad, conocimientos, preparación, etc.), junto a otros criterios como la orientación del

currículo (flexible y compacto) y los medios de enseñanza a los que se tiene acceso (Pacheco Ruiz; Tejeiro Salguero, 2004, pág. 220).

Tal como expone Verhaaren:

“[Los alumnos con altas capacidades] no requieren, por definición, estar segregados en colegios especiales, con profesores especiales; tampoco requieren un currículo totalmente nuevo, ni necesitan ser comparados continuamente con los demás.

Requieren profesores que conozcan bien sus habilidades y que estén dispuestos a colaborar con ellos” (Verhaaren, 1991, pág. 12)

Realmente, la calidad de los sistemas educativos se basa en la calidad de sus docentes (Conejeros Solar; Gómez Arizaga; Donoso Osorio, 2013). Éstos deben estar lo suficientemente preparados para la detección y la enseñanza en el aula del alumnado con altas capacidades (Sánchez Manzano; Pérez Cuenca, 1990).

En líneas generales, podemos resumir las competencias docentes ideales para el trabajo con alumnado de altas capacidades en:

- ***Características y actitudes pedagógicas:*** el profesorado de alumnado con altas capacidades debe proporcionar estímulos (en lugar de presión). Debe tener formación suficiente para desenvolverse con alumnado de altas capacidades, para ser capaz de valorar y entender su talento, sus necesidades educativas específicas, métodos de trabajo e intereses; en definitiva, deben ser capaces de proporcionar una educación personalizada. Por ello, deben ser flexibles en la organización del tiempo, los contenidos a trabajar y proporcionar al alumno diferentes estrategias para llevar a cabo tareas que busquen desarrollar el pensamiento complejo. Para ello, el aprendizaje puede plantearse a modo de retos cognitivos, lo que supone un aprendizaje activo (“aprendizaje orientado al alumno”) (Renzulli, 2010).

Los docentes deben actuar como orientadores y guías en el proceso de enseñanza-aprendizaje; no tienen por qué saberlo todo, pero sí guiarles en la planificación de sus proyectos y tareas, y asegurarse posteriormente de su cumplimiento. Las actividades deben ser por tanto estimuladoras de la creatividad y fomenten competencias múltiples, en especial la de

“aprender a aprender”. La labor de orientación a los padres es también una de sus funciones relevantes.

- **Características emocionales y personales.** El docente ideal para alumnado con altas capacidades es organizado, trabajador, creativo (curioso, respeta las preguntas inusuales y la heterodoxidad), son apasionados con sus alumnos y materia, sensibles (son empáticos y reconocen las necesidades cognitivas, sociales y emocionales del alumnado con altas capacidades). Son cercanos y crean un ambiente de aula que fomente la confianza, la participación, la creatividad, la asunción de riesgos (experimentación, aprendizaje por descubrimiento) y el pensamiento divergente. Debido a su gran curiosidad, presentan intereses diversos (son personas cultas). Poseen una elevada inteligencia emocional y excelentes habilidades comunicativas (son tanto buenos oradores como buenos interlocutores y saben escuchar) (“*verbally interactive*”, Tirri, 2008). Son aprendices a lo largo de la vida. Por ello, mantienen una postura abierta hacia los demás, buscando aprender cosas nuevas a lo largo de toda su vida, incluso de sus alumnos. Algunas actitudes a tener en cuenta con este alumnado es evitar interrumpir su concentración, no perder la paciencia ante su gran curiosidad, entender que son alumnos brillantes, pero no tienen por qué destacar en todas las materias, de ahí la importancia de animarlos a resolver problemas sin que desarrollen un potente miedo al fracaso.
- **Características académicas: ¿Poseen conocimientos profundos sobre su materia?** Por una parte, investigadores como John F. Feldhusen (1985) defendían que el docente de alumnado con altas capacidades debía tener algunos rasgos comunes a su alumnado, especialmente en el caso de talentos específicos (música, deporte, arte, ciencia, etc.), en relación con la teoría expuesta por Gardner de las inteligencias múltiples. Tal vez esto fuera lo idóneo, pero se hiciera de ello un requisito, el número de docentes sería un cuerpo muy reducido y selecto que no podría cubrir la demanda real de estudiantes. Ya en 1961 Virgir S. Ward propuso que docentes de alumnado con alta capacidad fueran excelentes, los mejores de su profesión (Conejeros Solar; Gómez Arizaga; Donoso Osorio, 2013). Como ejemplo de ello, encontramos el

Regional Program for Exceptionally Gifted Students de St. Louis (Missouri), donde cada profesor está especializado en la asignatura de la que es responsable (Arte, lengua y literatura, matemáticas, ciencia, ciencias sociales, etc.) (Sullivan; Rebhorn, 2002).

Tal vez por estas dificultades, recientemente viene defendiéndose que los docentes de altas capacidades no tienen por qué ser especialistas, sino que, debido a su labor de guías en el proceso de aprendizaje, tan solo deben estar abiertos a ideas nuevas y distintas, a asesorar en el proceso de enseñanza de estos jóvenes, a veces hiperespecializados. Ya no tiene sentido acumular conocimientos, sino herramientas con las que acceder a éstos (Verhaaren, 1991, pág. 12; Sánchez Manzano; Pérez Cuenca, 1990).

10.-CONCLUSIONES: MEJORAS NECESARIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO PARA LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES.

Mejorar las condiciones educativas del alumnado con altas capacidades es mejorar también el sistema educativo en su conjunto. En mi modesta opinión, algunas de las medidas que el Estado debería promover podrían ser:

- Una mejora en la **detección** de este colectivo (al poder ser, llevar a cabo una identificación temprana). Para ello, el Estado debe facilitar y promover una mayor formación del profesorado sobre los diferentes perfiles de alumnado con altas capacidades y sus necesidades.
- Una vez detectado el caso, debe **agilizarse la intervención y aplicación de medidas específicas**. Es necesaria una mayor rapidez burocrática en los procesos de evaluación psicopedagógica, ya que, detrás de cada ficha, hay talento esperando a que le den la oportunidad de ser mejor.
- Sería conveniente **unificar la legislación**: los criterios de definición, identificación y evaluación e intervención del alumnado con altas capacidades, para evitar injusticias entre Comunidades Autónomas y tediosas luchas judiciales entre familias y administraciones públicas que no aportan más que sufrimiento al alumno con altas capacidades, que ve como la administración pública no responde a sus demandas.

- Sería necesario fomentar una **partida presupuestaria** que garantice que las necesidades educativas del alumnado con necesidades educativas específicas, no solo del alumnado con altas capacidades están cubiertas o destinar mayores inversiones en los procesos de identificación, investigación y formación sobre este colectivo.
- Sería muy positivo el desarrollo de **programas de seguimiento** de este alumnado detectado, incluso después de que éstos terminen sus enseñanzas obligatorias, para asesorarles en el futuro académico posterior y facilitar su éxito posterior, tanto académico como personal.
- Igual de importante es el constante **asesoramiento a las familias, centros escolares y equipos de orientación** sobre el alumnado con altas capacidades. En definitiva, es necesario impulsar actividades que promuevan el acercamiento de la sociedad en general y la comunidad educativa con los alumnos de altas capacidades para conocer mejor sus necesidades y desmontar sus mitos
- Es necesario un **replanteamiento de los tiempos y contenidos de la enseñanza. Los docentes deben tener mayor libertad para flexibilizar tiempo y contenidos de trabajo**: no todos los alumnos avanzan al mismo ritmo, ni se hacen las mismas preguntas. En definitiva, debemos apostar por un modelo de **enseñanza personalizada**.
- Sería conveniente **ampliar la oferta educativa extraescolar** para fomentar el desarrollo del talento, no sólo de los alumnos detectados con alta capacidad, sino de todos aquellos alumnos que deseen acercarse a un área concreta de conocimiento de forma más profunda (artes, deporte, ciencia, humanidades, etc.). Tenemos que crear oportunidades y espacios donde el talento pueda florecer.
- Para todo ello, sería muy positiva la **cooperación entre centros especializados, instituciones culturales y científicas, universidades, empresas, agentes sociales y económicos**, etc., capaces de poner en marcha **proyectos de investigación, de formación (especialmente del profesorado)**, actividades que fomenten el desarrollo del talento.
- Queda el debate sobre los **centros específicos**. ¿Debe facilitarse la creación de colegios específicos para este alumnado? La respuesta no es

fácil. Este tipo de enseñanzas están presentes en otros puntos de Europa y Estados Unidos. Todo indica que tarde o temprano aparecerán en España también y, tal como la ley indica, los padres tienen la libertad de elección de centros. Pero, en cualquier caso, los colegios especiales no deben ser la única opción para que este colectivo reciba una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Las escuelas públicas deben de continuar siendo centros de primera categoría, capaces de responder a las demandas de estos jóvenes, independientemente de su poder adquisitivo. La creación de centros de apoyo a este colectivo (como a muchos otros) es algo positivo, siempre y cuando tengan acceso a él de forma igualitaria, independientemente del poder adquisitivo.

11.-BIBLIOGRAFÍA

AL-ZOUBI, S. M. (2014): "Effects of Enrichment Programs on the Academic Achievement of Gifted and Talented Students", *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, Vol. 2, Issue 2, 22-27

ACEREDA EXTREMIANA, A.; LÓPEZ PUIG, A.; AMADO LUZ, L. et al (2014): "Superdotación y educación: ¿Qué se hace desde la escuela por los niños superdotados?", *Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la educación*, Vol. 1 (1): 11-18.

ALJUGHAIMAN, A. (2010): "El Oasis: un modelo de enriquecimiento para el desarrollo del talento", *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 13 (nº 1), 85-95.

ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. (2010): "Los alumnos con características de sobredotación: la situación actual de Portugal", *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 13 (1), 85-95.

AROCAS SANCHIS, E.; MARTÍNEZ COVES, P.; SAMPER CAYUELAS, I. (1994): *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Consellería d'Educació i Ciència

AROCAS SANCHÍS, E.; MARTÍNEZ COVES, P.; MARTÍNEZ FRANCÉS, M. D. (2009): *Intervención con el alumnado de Altas Capacidades en Educación Secundaria Obligatoria*. Consejería de Educación: Generalitat Valenciana.

BARRERA DABRIO, A.; DURÁN DELGADO, R.; GONZÁLEZ JAPÓN, J. (2008): *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Consejería de Educación: Junta de Andalucía

CALERO GARCÍA, M. D.; GARCÍA MARTÍN, M. B.; GÓMEZ GÓMEZ, M. T. (2007): *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Consejería de Educación: Junta de Andalucía.

CASANOVA, M. A, (coord.) (2007): *Programa de enriquecimiento educativo para alumnado con Altas Capacidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación de Madrid.

COLANGELO, N.; ASSOULINE, S. G.; GROSS, M. U.M. (2004): *Una nación engañada. De qué forma las escuelas reprimen a los estudiantes más brillantes de los Estados Unidos*. Volumen 1. Informe Nacional Templeton Sobre Aceleración (traducción). Disponible en: http://www.accelerationinstitute.org/nation_deceived/international/nd_v1_es.pdf (última fecha de consulta: 12/03/2017)

COLANGELO, N.; ASSOULINE, S. G.; GROSS, M. U. M. (2004): *A nation deceived: how schools hold back America's Brightest Students*. Volume II. The Templeton National Report of Acceleration, Disponible en: http://www.accelerationinstitute.org/Nation_Deceived/ND_v2.pdf (última fecha de consulta: 12/03/2017)

COMUNIAN, A. L. (2000): "Cultural values and education for the gifted and talented in Italy", *Roeper Review*, 22:2, 117-120

CONEJEROS SOLAR, M.; GÓMEZ ARIZAGA, M. P.; DONOSO OSORIO, D. (2013): "Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades", *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 5, nº 11, 393-411.

DAVID, J. (1992): "Gifted education in England", *Roeper Review*. Vol. 14 Issue 4, p201. 4p. 1 Chart

DORFMAN, L. (2000): "Research on gifted children and adolescents in Russia: A chronicle of theoretical and empirical development", *Roeper Review*, 22:2, 123-131

EPSTEIN, R. (2008): "El mito del cerebro adolescente", *Mente y cerebro*, nº 32

FREEMAN, J. (2011): "What the world does for the gifted and talented" (Conferencia en el Congreso de Budapest de 2011 por el Día Europeo del Talento, 7 de abril de 2011).

FREEMAN, J.; JOSEFSSON, B. (2002): "A Gifted Programme in Iceland and its Effects, *High Ability Studies*, 13:1, 35-46

FUCHS, H. M. (2011): "Enriching Curriculum for All Students. Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2008)", *Roeper Review*, 33:3, 209-210

GENOVARD ROSELLÓ, C.; GOTZENS BUSQUETS, C.; BADÍA MARTÍN, M. et al (2010): "Los profesores de alumnos con altas habilidades", *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 13, Nº 1, 21-31.

GOBIERNO VASCO (2013) *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, Departamento de Educación política lingüística y cultural. Disponible en: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicacion_es_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf (última fecha de consulta: 5/02/2017)

GRIGORENKO, E. L.; CLINKENBERARD, P. R. (1993): "An inside view of gifted education in Rusia", *Roeper Review*, Vol. 16, Issue 3: 167-171

GUERRI, M.: "El cerebro de los niños superdotados se desarrolla de forma diferente". *Psicoactiva. Web de psicología y ocio inteligente*. <https://www.psicoactiva.com/blog/el-cerebro-de-los-ninos-superdotados-se-desarrolla-de-forma-diferente/> (última fecha de consulta: 21/12/2016)

HAN, K. (2007): "The possibilities and limitations of gifted education in Korea: a look at the ISEP Science-Gifted Education Center", *Asia Pacific Education Review*, Vol. 8, nº 3, 450-463.

HEINBOKEL, A. (1997): "Acceleration Through Grade Skipping in Germany", *High Ability Studies*, 8:1, 61-77.

KENT STANLEY, G.; BAINES L. (2002) "Celebrating mediocrity? How schools shortchange gifted students", *Roeper Review*, 25:1, 11-13

LAINE, S. (2010): "The finish public discussion of giftedness and gifted children", *High Ability Studies*, Vol. 21 (1), 63-76.

LÓPEZ ANDRADA, B.; BELTRÁN PALACIO, M. T.; LÓPEZ MEDINA, B. (2010): *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Disponible en: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/alumnos-precoces-superdotados-y-de-altas-capacidades/educacion-especial-y-compensatoria/8073\(última fecha de consulta: 7/02/2017\)](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/alumnos-precoces-superdotados-y-de-altas-capacidades/educacion-especial-y-compensatoria/8073(última fecha de consulta: 7/02/2017))

LÓPEZ ANDRADA, B.; CABEZAS FERNÁNDEZ, M. N.; GONZÁLEZ MEJÍA, M. J. et al (1999): "Seguimiento de una muestra de alumnos potencialmente superdotados", en: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1999): *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998*. Salamanca: Ministerio de Educación y Cultura: 65-93.

MACHADO, A. (2009): *Juan de Mairena: sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo (1936)*. Madrid: Alianza.

MAMMADOV, S. (2015) Current Policies and Policy Efforts for the Education of Gifted Children in Turkey, *Roeper Review*, 37:3, 139-149

MAUREEN, R. (1992): "Vision splendid: Gifted education in Australia", *Roeper Review*, Vol. 14 Issue 4, p206. 3p

MERTOL, H. (2014): "Interview with Dr. Seokhee about gifted education and its future", *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, Vol. 2 (1), 68-71.

MILGRAM, R. M.; (2000): "Identifying and enhancing talent in Israel: A high national priority", *Roeper Review*, 22:2, 108-110

MILGRAM, R. M. (2000): "Gifted education and talent development around the world -an introduction", *Roeper Review*, 22:2, 76-77

MULHERN, J. D. (2003): "The gifted child in the regular classroom", *Roeper Review*, 25:3, 112-115

PAGE, A. (2006): "Three models for understanding gifted education", *Kairaranga*, Vol. 7, Issue 2: 11-15.

PACHECO RUIZ, F.; TEJEIRO SALGUERO, R. (2004): "Respuestas educativas en el aula a los alumnos de alta capacidad", *Euphoros*, 7: 211-236.

PALOMARES RUIZ, A.; MOYANO NAVALÓN, J. (2016): "Nuevos modelos comunicativos para dar respuesta al alumnado con altas capacidades", *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 70 (2): 29-44.

KAY, S. I.(2002) An interview with Abraham J. Tannenbaum: Innovative programs for the gifted and talented, *Roeper Review*, 24:4, 186-190

REID, E. (2015): "Development of gifted education and an overview of gifted education in the USA, Canada, Equator and México", *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, Vol. 4, Issue 2, 241-247

REID, E.; BOETTGER, H., (2015): "Gifted education in various countries of Europe", *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4: 158-171. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/282133674_GIFTED_EDUCATION_IN_VARIOUS_COUNTRIES_OF_EUROPE (última fecha de consulta: 17/12/2016).

RENZULLI, J. S. (2010): "El rol del profesor en el desarrollo del talento", *REIFOP*, 13 (1).

ROCA, E. (2008): "Talento y educación". *Paradigmes*, nº 1

ROJO, A.; SOTO MARTÍNEZ, G.; SAINZ, M. et al (2010): "Talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos de altas habilidades", *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 13, Nº 1 , 137-146.

RUNCO, M. A. (1997) "Is every child gifted?", *Roeper Review*, 19:4, 220-224

SÁNCHEZ MANZANO, E. (2003): *Los niños superdotados: una aproximación a su realidad*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

SÁNCHEZ MANZANO, E. (1997): "Hacia una didáctica para la educación de los niños superdotados", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 8 (2), 57-70.

SÁNCHEZ MANZANO, E.; CUENCA, M. (1990): "Estrategias educativas en la formación de los niños superdotados", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 1 (3), 487-497

SANZ CHACÓN, C. (2016): *Informe sobre la educación de los superdotados y altas capacidades en España: Desde el Fracaso Escolar a la Excelencia Educativa, por Comunidad Autónoma y comparativa con Europa y Estados*

Unidos. Disponible en línea: <http://www.elmundodelsuperdotado.com/informe-educacion-superdotados/> (última fecha de consulta: 28/05/2017).

SULLIVAN, S. C.; REBHORN, L. (2002): "Appropriate education for exceptionally gifted students", *Roeper Review*, 24:4, 221-225

TIRRI, K. (2008): "¿Who should teach gifted students?", *Revista española de pedagogía*, año LXVI, nº 240, 315-324

TIRRI, K. (1997): "How Finland Meets the Needs of Gifted and Talented Pupils", *High Ability Studies*, 8:2, 213-222

TOURÓN FIGUEROA, J. (2010): "El desarrollo del talento y la promoción de la excelencia: exigencias de un sistema educativo mejor", *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 62, nº 3, (Ejemplar dedicado a: IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía. La educación 200 años después de la independencia): 133-149

TOURÓN FIGUEROA, J.; RÉPARAZ ABAITUA, C.; PERALTA LÓPEZ, M. F., 1996: "La aceleración como estrategia educativa para alumnos de alta capacidad académica: concepto, modalidades y evaluación de resultados", *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 54, nº 203: 5-39.

VERHAAREN, P. R. (1991): *Educación de alumnos superdotados. Una introducción a sus características, necesidades, educativas y a las adaptaciones curriculares que precisan*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

WESCHSLER, S. (2000): "Talent development in Brazil: As viewed by adult writers and poets", *Roeper Review*, 22:2, 86-88

WHITMORE, J. R.; MAKER, C.J. (1985): *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville: Aspen Systems.

YEWCHUK (1992): "Gifted education in China", *Roeper Review*, 14, 4, p. 185

12.-ESTADÍSTICAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: “Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2014-2015. Resultados detallados”. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2014-2015-RD.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE: “Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2014-2015”. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo/Curso-2014-15.html>

13.-LEGISLACIÓN CONSULTADA SOBRE ALTAS CAPACIDADES ORDENADA POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación.

Andalucía: Orden 1/08/96; Decreto 147/02, 14 de mayo; Instrucción de 16/01/07, de la Dirección General de participación y solidaridad; Ley 17/07, 10 de diciembre; Orden 25/07/08; Acuerdo 4/10/11 del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Actuación para la atención educativa; Instrucciones de la Dirección General de participación y equidad de 6/05/14.

Aragón: Orden de 25 de junio de 2001 del Departamento de Educación y Ciencia; Resolución de 4 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica; Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte.

Asturias: Decreto 82/14, 28 agosto; Resolución 3/92/2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte; Decreto 43/2015, de 10 de junio; Decreto 42/2015, de 10 de junio.

Islas Baleares: Decreto 39/2011, 29 de abril.

Islas Canarias: Orden 28 de julio de 2006; Resolución de 30 de enero de 2008; Decreto 104/10, 29 de julio; Orden de 13 de diciembre de 2010; Resolución de 9

de febrero de 2011; Orden 11 de abril de 2013; Resolución de 4 de marzo de 2013, de la Dirección General de Ordenación, innovación y promoción educativa.

Cantabria: Decreto 98/05 de 18 de agosto; Ley 6/08 de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria; Resolución de 24 de febrero de 2014; Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero; Proposición no de ley, solicitando su tramitación en pleno, relativa a elaboración de un plan integral de atención educativa para los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales, presentada por el grupo Parlamentario Mixto.

Castilla-La Mancha: Resolución 17/07/01, de la Dirección General de coordinación y política educativa; Orden de 15/12/03, de la Consejería de Educación; Ley 7/10, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha; Decreto 66/13, de 3 de septiembre.

Castilla y León: Acuerdo 18/12/03, de la Junta de Castilla León, Plan Marco de atención educativa a la diversidad de Castilla León; Orden EDU/1865/04, 2 diciembre.

Cataluña: Decreto 299/97, 25 de noviembre; Resolución 1543/13, de 10 de julio.

Extremadura: Orden 27/02/04; Decreto 228/2014, de 14 de octubre; Instrucción 2/2015 de la Secretaría General de Educación.

Galicia: Decreto 229/11, 7 diciembre.

Madrid: Orden 1493/15, 22 de mayo, de la Consejería de educación, juventud y Deporte.

Murcia: Orden de 24 de mayo de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura; Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre; Decreto 359/09, 30 de octubre; Orden 4 de junio 2010 (Plan de atención a la Diversidad); Resolución de 9 de julio de 2014, de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad; Resolución de 18 de junio de 2014, de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad; Resolución de 15 de junio de 2015, de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad; Resolución de 29 de julio de 2016, de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad.

Navarra: Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de educación; Resolución 164/2016, de 11 de mayo, del Director General de Educación.

País Vasco: Decreto 118/98, 23 de junio; Orden de 30 de julio de 1998, del Consejero de Educación, Universidades e investigación; Orden de 24 de julio de 1998, del Consejero de educación, Universidades e Investigación (modificada parcialmente por Orden de 22 de diciembre de 1998); Resolución de 24 de julio de 1998, de la Viceconsejería de Educación; Decreto 175/07

La Rioja: Orden 4/2008, de 4 de marzo, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de La Rioja; Orden 6/2014, de 6 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo.

Comunidad Valenciana: Orden 14/0799, de 14 de julio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia; Orden 18/06/02, de la Conselleria de cultura i educació; Orden de 15 de mayo de 2006 de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte; Orden 89/2014 de 9 de diciembre, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte.

14.-PÁGINAS WEB CONSULTADAS

- Acceleration Institute (Estados Unidos):
<http://www.accelerationinstitute.org/>
- National Association for Gifted Children: <http://www.nagc.org/>
- European Talent Centre. "Talent Map of Europe":<http://talentcenterbudapest.eu/talentmap>
- Fundación El Mundo del Superdotado:
<http://www.elmundodelsuperdotado.com/>
- Javier Tourón: <http://www.javiertouron.es/>