

---

---

**INVESTIGACIONES**

---

---

**LOS ALUMNOS MÁS CAPACES EN ESPAÑA.  
NORMATIVA E INCIDENCIA EN EL DIAGNÓSTICO Y LA EDUCACIÓN*****THE MOST CAPABLE STUDENTS IN SPAIN.  
NORMATIVE AND INCIDENCE IN DIAGNOSIS AND EDUCATION***

Carmen **Jiménez Fernández**<sup>1</sup>  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Ramón **García Perales**<sup>2</sup>  
CEIP "Nuestra Señora del Rosario"

**RESUMEN**

El presente estudio analiza la regulación nacional y regional sobre la educación de los más capaces. Se concluye que la LOGSE (1990), que impulsó la atención a la diversidad, omitió toda referencia a estos alumnos, situación que corregiría parcialmente en sus desarrollos normativos posteriores. Las Comunidades Autónomas han regulado el tema de forma desigual y se refleja en la diversidad de procesos de diagnóstico y respuesta educativa existentes. En la educación primaria se diagnostican 1,3 veces más alumnos que en la secundaria obligatoria y seis veces más que en bachillerato. Existen en similar proporción en los centros públicos y privados-concertados siendo la media nacional de alumnos diagnosticados con alta capacidad del 0,08%, proporción raquítica para los parámetros habituales en el desarrollo del talento y la educación excelente. Dos tercios de los identificados son varones, preponderancia que parece ligada a estereotipos de género pues no se da entre los alumnos con rendimiento excelente en los estudios PISA (2006, 2009), ni en los alumnos con Premio Extraordinario de Bachillerato o Beca de Excelencia (Jiménez et al., 2006, 2010).

---

<sup>1</sup> *Correspondencia:* Catedrática. Facultad de Educación UNED, c/Juan del Rosal, 14 28040 Madrid. Correo-e: [mjimenez@edu.uned.es](mailto:mjimenez@edu.uned.es)

<sup>2</sup> *Correspondencia:* Orientador. Centro de Educación Infantil y Primaria "Nuestra Señora del Rosario", c/ Gran Vía, 51 02400 Hellín (Albacete). Correo-e: [ramongarciaperales@hotmail.com](mailto:ramongarciaperales@hotmail.com)

**Palabras clave:** Alumnos con necesidades especiales, logro académico, políticas de educación, evaluación de alumnos y alta capacidad.

## ABSTRACT

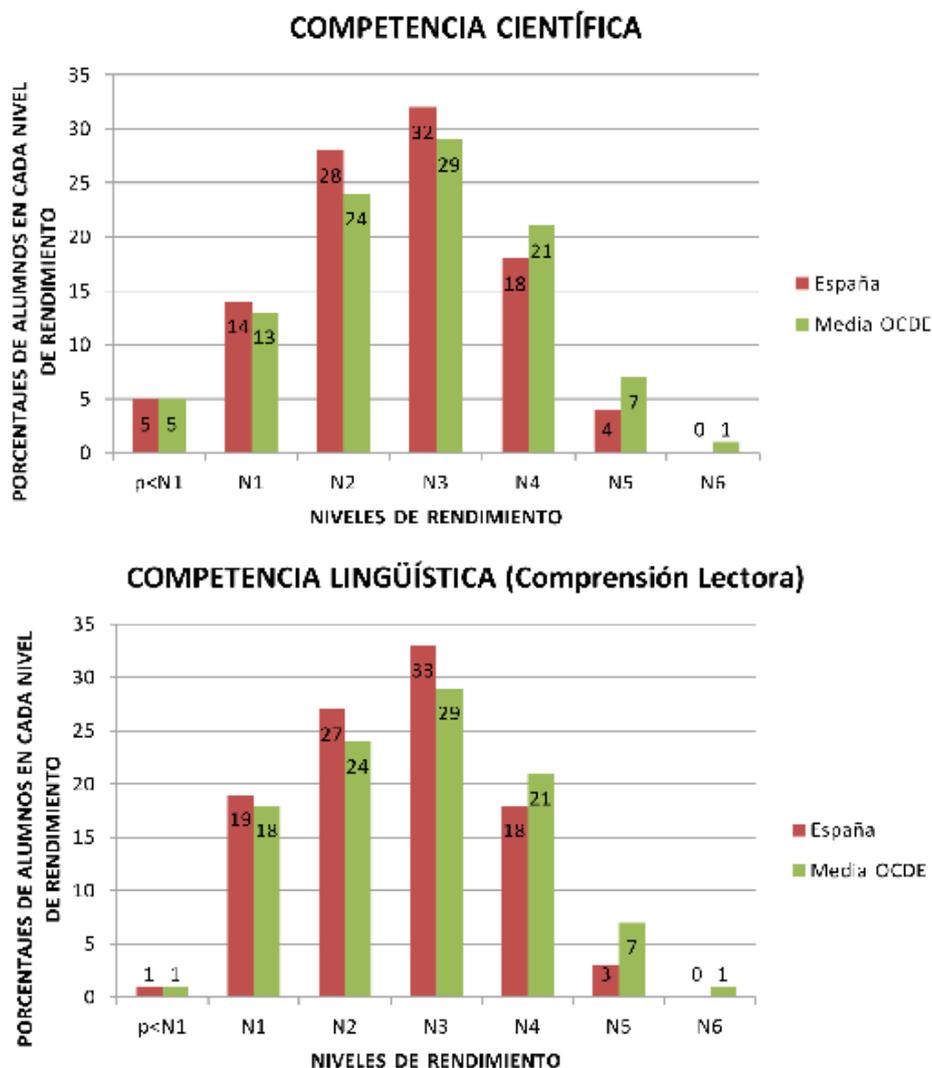
The study analyses the national and regional (Autonomous Communities, AC) regulations for the education of highly gifted students, and the impact on their identification and educative intervention. We conclude that the LOGSE (General Organic Regulation of the Education System in Spain, 1990), which prompted the attention to diversity, failed to mention these students, though this situation was partially modified in subsequent developments of the law. The AC have regulated this issue differently, which is seen in the diversity of processes of diagnosis used, and the types of attention given to the learning needs of these students, as well as in the proportion of identified students found within these programs. We come across that there is 1.3 times more students identified in primary schools programs than in secondary, and six times more than in high school. Proportions are similar both in public and state-subsidized schools. The national average for high ability students is 0.8%, a paltry proportion in the context of usual parameters on development of talent and excellent and equitable education for all students. Two thirds of the identified students are male, and this preponderance seems to be linked to gender stereotypes, because it is not found among students with excellent performance from PISA studies (2006, 2009), nor among students with High School Awards or with Excellence scholarships (Jimenez et al., 2006, 2010).

**Key Words:** Special needs students, academic achievement, politics of education, students assessment and highly gifted students.

## Introducción

El desarrollo del talento tiene alta importancia social y educativa, máxime en los países que aspiran a liderar la sociedad del conocimiento y la innovación como ocurre con la Unión Europea. En España, si tomamos los informes de PISA como referente, cabe concluir que en las cuatro evaluaciones habidas (2000, 2003, 2006, 2009) y en los tres tipos de competencias medidas (matemática, científica, lingüística), los estudiantes españoles de 15 años se sitúan varios puntos por debajo de la media de los países de la OCDE y tienen *especial dificultad* para formar parte de los alumnos con rendimiento elevado y excelente o categorías 5 y 6 en la escala de PISA. A título de ejemplo los Gráficos 1 y 2, del informe de 2009, muestran que el porcentaje de alumnos españoles en la categoría 5 es tres (competencia científica) y cuatro (competencia lingüística) puntos inferior al promedio de la OCDE, y que en ambos tipos de competencias carece de alumnos con rendimiento excelente en la categoría 6, resultados que llevan a preguntarse si es que nuestro país no tiene alumnos capaces del más alto rendimiento o es que se los traga el sistema.

**GRÁFICOS 1 y 2. Distribución del rendimiento de los alumnos de ESO en los niveles de la competencia científica y lingüística**



Los alumnos más capaces son aquellos que aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y mayor amplitud que sus iguales, sobre todo si encuentran en familia y profesores el apoyo y la guía adecuados. Son los llamados a obtener como grupo un rendimiento excelente o brillante y a liderar el conocimiento, la innovación y la cohesión social (Jiménez, 2010). Al mismo tiempo, en una sociedad democrática, tienen derecho a ver atendidas sus peculiares necesidades de aprendizaje en el marco de una escuela equitativa que atienda a la diversidad de todos los alumnos (Callahan, 1998; Gagné, 2008; Muñoz & Espiñeira, 2010).

Sin embargo, se constata que tras dos decenios de experiencia en la atención a la diversidad, en la escuela española los más capaces representan el 0,08% de la población (curso 2009-2010, último curso con datos), cifra que varía discretamente entre las Comunidades Autónomas. Los expertos señalan que a efectos de impulsar el desarrollo del talento, deberían considerarse alumnos capaces al menos entre el 5-10% de la población (cfr. Cap. 2 de C. Jiménez, 2010; Mandelman et al., 2010), cifra que se aproximaría al porcentaje de alumnos con rendimiento excelente (*top performers*) y rendimiento elevado (*strong performers*) o categorías 5 y 6 de los informes PISA.

En las líneas que siguen se analiza la normativa nacional y de las Comunidades Autónomas sobre la educación de los más capaces y sus efectos en los modelos de diagnóstico y educación. Tras más de dos décadas de atención a la diversidad se constata que la atención de estos alumnos es un tema de difícil abordaje y que las políticas educativas no le han prestado una atención sostenida, entre otras razones porque perduran prejuicios y estereotipos hacia la capacidad elevada. Atender tempranamente la capacidad es equidad y no elitismo.

## Regulación nacional sobre los estudiantes más capaces

Tres leyes orgánicas han afrontado con decisión la realidad de los estudiantes más capaces.

a) *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, de 4 de agosto de 1970, en el capítulo dedicado a la educación especial, dedica dos artículos a los superdotados:

*“Artículo 49.2: Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos” (1970, p. 12532).*

*“Artículo 53: La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada, les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales” (1970, p. 12532).*

En la España constitucional, la regulación nacional establece las directrices y principios que deben de tomar en consideración las Comunidades Autónomas para fijar su marco legal específico. Los hitos más importantes son, sin duda, las dos leyes orgánicas promulgadas en 2002 y 2006, respectivamente. Antes, la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, de 1990, omite la consideración explícita de los superdotados pese a que introdujo la perifrasis de atención a la diversidad y a que se fundamentaba en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, de 1989, que sí los contemplaba. En sus desarrollos posteriores no los olvidó por completo y se inició tímidamente la atención a la diversidad de los más capaces. A modo de ejemplo, en las *Orientaciones Didácticas de Secundaria* se lee (MEC, 1992, pp. 28-29):

*“Han de prepararse también actividades referidas a los contenidos considerados complementarios o de ampliación con la perspectiva de aquellos alumnos que pueden avanzar más rápidamente o que lo hacen con menos necesidad de ayuda y que, en cualquiera de los casos, pueden profundizar en contenidos a través de un trabajo autónomo..., que permita a estos alumnos ir saltando a través de las actividades más significativas”.*

b) *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. Marcó un inciso en la consideración de la alta capacidad. En la exposición de motivos destaca valores como el esfuerzo, el mérito, la satisfacción por el trabajo bien hecho, la autoexigencia y la excelencia. Derogada cuando empezaba a nacer, dedica el capítulo VII a la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas y en ella se lee (2002, p. 45201):

*“Artículo 43. Principios.*

*1. Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.*

2. Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades.

3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.

4. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.

5. Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atiende. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos”.

c) *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Se refiere a ellos como alumnos con altas capacidades, reitera los principios y derechos reconocidos en la Constitución defendiendo una nueva ley de calidad con equidad para todos, insistiendo en el carácter inclusivo de la educación, en la igualdad y en la no discriminación de las personas. Dice así (2006, p. 17180):

*“Artículo 76: Ámbito: 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 adecuados a dichas necesidades.*

*Artículo 77: Escolarización. El gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad”.*

El Cuadro 1 recoge la evolución terminológica y las principales medidas establecidas en las tres leyes orgánicas más recientes de la educación (en sus desarrollos en el caso de la LOGSE) que desarrollan el tema:

**TABLA 1. Consideración de los más capaces en tres leyes orgánicas significativas**

	<b>LOGSE, 1990</b>	<b>LOCE, 2002</b>	<b>LOE, 2006</b>
<b>Denominación</b>	No constan explícitamente. Sobredotación intelectual en sus desarrollos posteriores	Alumnos superdotados intelectualmente	Alumnos con altas capacidades
<b>Categoría diagnóstica</b>	Necesidades educativas especiales	Necesidades educativas específicas	Necesidades educativas específicas de apoyo educativo
<b>Medidas educativas</b>	Respuesta educativa a las necesidades. Ayudas complementarias a lo largo de su escolaridad	Atención específica. Respuesta educativa a través de la identificación y la evaluación temprana de sus necesidades	Atención temprana. Planes de actuación

El aspecto *más desarrollado* y con mayor incidencia en la educación ha sido, quizá, la flexibilización del periodo de escolaridad y los requisitos a considerar en la evaluación de los

alumnos para aceptar o no dicha propuesta. En este sentido, un estudio sobre una muestra incidental de alumnos que aceleraron curso concluye que no se aprecian efectos negativos en dichos alumnos (Trujillo, 2008).

Se esboza la normativa nacional sobre alta capacidad:

- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE.
- Orden Ministerial de 24 de abril de 1996, que regula las condiciones y el procedimiento sobre flexibilización, con carácter excepcional, del periodo de escolarización obligatoria para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, que determina los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados.
- Resolución de 20 de marzo de 1997, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, que determina los plazos de presentación y resolución de los expedientes de estos alumnos.
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se establecen las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.

En el siguiente cuadro, se resume lo regulado por estas normas:

**TABLA 2. Análisis del contenido de la normativa nacional sobre alta capacidad**

<b>Aspectos fundamentales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación y evaluación de las necesidades</li> <li>• Medidas de atención educativa</li> <li>• Requisitos y condiciones</li> <li>• Evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización</li> <li>• Registro de medidas excepcionales</li> <li>• Plazos de presentación y resolución de expedientes</li> <li>• Enseñanzas de régimen general y especial (criterios generales y procedimiento de flexibilización)</li> </ul>
<b>Medidas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordinarias: organizativas y metodología</li> <li>• Excepcionales: adaptación curricular de ampliación y de enriquecimiento, anticipación y reducción del período de escolarización</li> </ul>
<b>Responsables de la detección</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica</li> <li>• Departamento de Orientación</li> <li>• Equipo Docente</li> </ul>
<b>Posibles solicitudes de flexibilización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tres veces en la enseñanza básica</li> <li>• Una sola vez en las enseñanzas post-obligatorias</li> </ul>
<b>Modalidad de escolarización de la flexibilización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obligatoria</li> <li>• Post-obligatoria</li> </ul>
<b>Procedimiento a</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1º Primera "detección" por parte del equipo docente</li> <li>2º La dirección del centro informa a los padres o tutores legales para obtener su conformidad</li> <li>3º Solicitud al servicio de orientación correspondiente para la realización de la evaluación psicopedagógica</li> <li>4º La dirección del centro eleva a la Dirección Provincial la solicitud, que incluye: informe del equipo docente, informe psicopedagógico, propuesta concreta de modificación del currículo y documento de conformidad de los padres</li> </ol>

<b>seguir en el proceso de flexibilización</b>	5º	La inspección educativa elabora un informe sobre la idoneidad de la propuesta y valora si se respetan los derechos del alumno y su familia
	6º	La Dirección Provincial remite, en el plazo de quince días, la documentación mencionada a la Dirección General de Renovación Pedagógica
	7º	La Dirección General de Renovación Pedagógica resuelve en el plazo de tres meses, a contar desde la presentación de la solicitud en la Dirección Provincial, y comunica dicha resolución a la Dirección Provincial y a la Dirección del centro para su traslado a los interesados

## Legislación de las Comunidades Autónomas

En el análisis de la legislación sobre alta capacidad existente en las Comunidades Autónomas se establecen los siguientes criterios: a) tipo de ley y objeto que regula, b) aspectos fundamentales, c) medidas de intervención y responsable de la detección, d) solicitudes de flexibilización y etapa donde se aplican, y e) procedimiento del proceso de flexibilización. A través de cuadros de doble entrada se desarrollan estos criterios en cada una de las Comunidades Autónomas que cuenta con legislación específica sobre alta capacidad, lo que permite la visión global y la comparación entre ellas. Nos ceñimos a la normativa vigente y comenzamos con la *descripción de los marcos normativos*:

**TABLA 3. Fecha, tipo de ley y objeto regulado en las CC. AA. con legislación específica**

CC. AA.	Tipo de ley	Objeto regulado
<b>Andalucía</b>	Orden 01-08-1996	Condiciones y procedimiento de flexibilización
	Instrucciones de 16-02-2007	Procedimiento para la flexibilización de la duración del período de escolaridad
<b>Aragón</b>	Resolución 04-09-2001	Procedimiento de flexibilización, adecuación de la evaluación psicopedagógica, registro de medidas curriculares excepcionales y respuesta educativa
	Resolución de 29-10-2007	Autorización con carácter experimental del Programa de Desarrollo de Capacidades
<b>Canarias</b>	Orden 22-07-2005	Atención educativa, medidas, criterios de identificación e intervención
	Resolución 21-12-2005	Procedimientos y plazos que regulan la atención educativa
<b>Castilla La Mancha</b>	Resolución 17-07-2001	Procedimiento para orientar la respuesta educativa
	Orden 15-12-2003	Criterios y procedimientos para identificar, orientar y autorizar la flexibilización
<b>Castilla y León</b>	Orden EDU/1865/2004	Flexibilización de los distintos niveles y etapas del sistema educativo
	Resolución 07-04-2005	Publicación del "Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual"
	Orden EDU/283/2007	Constitución del equipo de atención al alumnado con alta capacidad
<b>Comunidad Valenciana</b>	Orden 18-06-2002	Condiciones y procedimiento para la flexibilización
<b>Extremadura</b>	Orden 27-02-2004	Procedimiento para orientar la respuesta educativa
<b>Galicia</b>	Orden 28-10-1996	Condiciones y procedimientos para la flexibilización
<b>Madrid</b>	Orden 70/2005 de 11-1	Regular con carácter excepcional la flexibilización
<b>Murcia</b>	Orden 24-05-2005	Procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa
<b>País Vasco</b>	Resolución 24-07-1998	Procedimiento de flexibilización, evaluación, registro y respuesta educativa

Además de esta legislación específica, Andalucía, Aragón, Castilla La Mancha, Comunidad Valenciana, Galicia y País Vasco, cuentan también con una serie de decretos y órdenes que regulan de manera general la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas de cualquier tipo. En ellas se señalan criterios generales de atención a la diversidad y algunos aspectos en relación a la alta capacidad como, por ejemplo, criterios para la realización de adaptaciones curriculares, medidas de flexibilización curricular, respuesta educativa, etc.

La tabla 4 refleja los *aspectos fundamentales* de dicha legislación:

**TABLA 4. Aspectos fundamentales en la regulación de las CC. AA.**

CC. AA.	Aspectos fundamentales
<b>Andalucía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definición de sobredotación y criterios generales</li> <li>Procedimiento para solicitar la flexibilización</li> </ul>
<b>Aragón</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criterios generales de atención educativa</li> <li>Evaluación psicopedagógica</li> <li>Medidas curriculares y procedimiento de flexibilización</li> <li>Registro de medidas excepcionales y plazos</li> <li>Carácter experimental del Programa de Desarrollo de Capacidades</li> </ul>
<b>Canarias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proceso de detección temprana y evaluación psicopedagógica</li> <li>Procedimiento y desarrollo del informe psicopedagógico</li> <li>Aspectos formales y de tramitación de dicho informe</li> <li>Informe psicopedagógico procedente de otras CC.AA</li> <li>Actualización de los informes psicopedagógicos</li> <li>Medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales</li> <li>Procedimiento para solicitar la flexibilización y el adelanto de áreas</li> <li>Procedimiento para la flexibilización de enseñanza de Música e Idiomas</li> <li>Registro y reglas de aplicación e interpretación</li> <li>Anexos</li> </ul>
<b>Castilla La Mancha</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criterios de flexibilización y condiciones de la atención educativa</li> <li>Procedimientos y documentación necesaria</li> <li>Resolución, registro y seguimiento</li> <li>Anexos</li> </ul>
<b>Castilla y León</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Destinatarios y principios</li> <li>Características y objetivos</li> <li>Análisis de la situación de este alumnado</li> <li>Medidas de actuación, desarrollo del plan y evaluación</li> </ul>
<b>Comunidad Valenciana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Medidas y destinatarios</li> <li>Requisitos y condiciones para la flexibilización</li> <li>Niveles no obligatorios</li> <li>Proceso y detección y procedimiento de flexibilización</li> <li>Evaluación psicopedagógica</li> <li>Registro de medidas de flexibilización y seguimiento</li> </ul>
<b>Extremadura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criterios generales de atención educativa</li> <li>Evaluación psicopedagógica y proceso de identificación</li> <li>Medidas y procedimiento para solicitar medidas excepcionales</li> <li>Registro de medidas adoptadas y seguimiento</li> <li>Enseñanzas de Régimen Especial</li> <li>Anexos</li> </ul>
<b>Galicia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criterios generales y específicos y evaluación psicopedagógica</li> <li>Medidas curriculares y procedimiento de flexibilización</li> <li>Registro de medidas excepcionales adoptadas</li> </ul>
<b>Madrid</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación y evaluación psicopedagógica y criterios generales</li> <li>Enseñanzas de Régimen General y Especial (criterios, requisitos, condiciones, procedimientos y plazos, registro y seguimiento)</li> <li>Anexos</li> </ul>
<b>Murcia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Condiciones y criterios generales para la flexibilización</li> <li>Evaluación psicopedagógica</li> <li>Medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales</li> <li>Procedimiento en enseñanzas de régimen general y especial</li> <li>Plazos para solicitar la flexibilización, registro y seguimiento</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anexos</li> </ul>
<b>País Vasco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención educativa y medidas curriculares</li> <li>• Evaluación psicopedagógica</li> <li>• Procedimiento de flexibilización y registro de medidas excepcionales</li> </ul>

Estas normas suelen incluir anexos con modelos de: autorización y conformidad familiar, solicitud de evaluación psicopedagógica, informe docente, informe psicopedagógico, dictamen de escolarización, informe de la Inspección Educativa, solicitud de flexibilización, modelo de concreción curricular y seguimiento de la propuesta curricular.

En el siguiente cuadro, se recogen las *medidas* destinadas a dar una respuesta educativa a los alumnos más capaces:

**TABLA 5. Medidas de respuesta educativa**

<b>CC. AA.</b>	<b>Medidas</b>
<b>Andalucía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilización</li> <li>• Programa de enriquecimiento y adaptación del currículo</li> <li>• Atención individualizada o en pequeños grupos</li> </ul>
<b>Aragón</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordinarias (enriquecimiento y ampliación curricular). Carácter experimental del Programa de Desarrollo de Capacidades</li> <li>• Extraordinarias (adaptación curricular de ampliación y flexibilización)</li> </ul>
<b>Canarias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordinarias (estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje)</li> <li>• Extraordinarias (adaptación curricular de enriquecimiento o de ampliación en una o varias áreas)</li> <li>• Excepcionales (flexibilización: anticipación y reducción)</li> </ul>
<b>Castilla La Mancha</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generales (organizativas)</li> <li>• Ordinarias (grupos de profundización y enriquecimiento)</li> <li>• Extraordinarias (adaptaciones curriculares individuales y flexibilización)</li> </ul>
<b>Castilla y León</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generales (identificación, diagnóstico, respuesta educativa, provisión de recursos, formación e innovación, organizativas y de coordinación)</li> <li>• Específicas (programas de intervención específicos, propuestas de enriquecimiento, agrupamientos flexibles y reducción del período de escolaridad)</li> </ul>
<b>Comunidad Valenciana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordinarias (adaptación curricular de ampliación y enriquecimiento y medidas organizativas)</li> <li>• Excepcionales (flexibilización)</li> </ul>
<b>Extremadura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordinarias (medidas organizativas)</li> <li>• Extraordinarias (adaptaciones curriculares de ampliación y de enriquecimiento)</li> <li>• Excepcionales (flexibilización)</li> </ul>
<b>Galicia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilización</li> <li>• Modificaciones esenciales del currículo (enriquecimiento)</li> </ul>
<b>Madrid</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordinarias (enriquecimiento y ampliación curricular)</li> <li>• Excepcional (flexibilización)</li> </ul>
<b>Murcia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generales (estrategias específicas de enseñanza y aprendizaje)</li> <li>• Extraordinarias (adaptación curricular de ampliación y de enriquecimiento)</li> <li>• Excepcionales (flexibilización)</li> </ul>
<b>País Vasco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anticipación, reducción y flexibilización</li> <li>• Adaptación curricular de ampliación</li> </ul>

Los responsables de la detección son principalmente los servicios de orientación de los centros educativos junto al equipo docente que atiende al alumnado de forma ordinaria. Además, existen variantes como la existencia de equipos multiprofesionales (País Vasco), la posible autorización a participar en estos diagnósticos a gabinetes psicopedagógicos privados (Comunidad Valenciana), la existencia de equipos de orientación educativa y psicopedagógica específicos para el diagnóstico de la alta capacidad (Murcia) y la inclusión, en la propia legislación, de la forma de participación de las familias en dicho proceso (Canarias).

Otro aspecto importante analizado es el proceso de *flexibilización*, reducción o anticipación de la escolaridad y la etapa educativa donde se aplica.

**TABLA 6. Posibles solicitudes de flexibilización y etapa de la enseñanza en la que se aplican**

CC. AA.	Opciones de flexibilización			
	ANTICIPAR PRIMARIA	EDUCACIÓN PRIMARIA	ESO	POST-OBLIGATORIA
<b>Andalucía</b>	1 vez	1 vez (*)	1 vez	NO
<b>Aragón</b>	1 vez	2 veces (**)		NO
<b>Canarias</b>	1 vez	2 veces (*)	2 veces (***)	1 vez
<b>Castilla La Mancha</b>	NO	3 veces (**)		1 vez
<b>Castilla y León</b>	No aborda el tema de la flexibilización de manera específica			
<b>Com. Valenciana</b>	1 vez	1 vez (*)	1 vez	NO
<b>Extremadura</b>	1 vez	2 veces (*)	2 veces (***)	1 vez
<b>Galicia</b>	1 vez	2 veces (**)		NO
<b>Madrid</b>	1 vez	2 veces (*)	2 veces (***)	1 vez
<b>Murcia</b>	NO	3 veces (**)		1 vez
<b>País Vasco</b>	Tan sólo menciona que se realizará en la escolarización obligatoria			

(\*) Siempre que no se haya dado la anterior. (\*\*) No coincidir en la misma etapa.

(\*\*\*) Entre Educación Primaria y la ESO un máximo tres veces.

El procedimiento para solicitar la flexibilización del currículo es similar en todas las Comunidades Autónomas y sigue los pasos establecidos en la normativa nacional señalados anteriormente. Señalar que en general son las mismas las funciones asignadas al equipo docente, la familia, los equipos de orientación, la dirección de los centros, los servicios de inspección y la administración educativa.

Asturias, Baleares, Cantabria, Cataluña, La Rioja y Navarra se rigen por la legislación nacional que complementan con otras normas. Por ejemplo:

- a) *Asturias*. Tiene publicada una guía para favorecer la atención a la diversidad en los centros educativos resaltando, respecto al alumnado con alta capacidad, las medidas de respuesta educativa (ampliación curricular, flexibilización del período de escolarización y programas de enriquecimiento curricular) y los responsables de su detección (equipo docente y responsables de orientación.-Unidades de Orientación, Equipo Específico de Altas Capacidades y Departamento de Orientación). Además, en los currículos de Educación Primaria (Decreto 56/2007) y ESO (Decreto 74/2007), se menciona cómo abordar la ampliación curricular, la flexibilización del período de escolarización obligatoria y el enriquecimiento curricular fuera del horario lectivo.
- b) *Baleares*. Los decretos que regulan el currículo de las distintas etapas educativas mencionan lo siguiente:
  - Educación Infantil (Decreto 71/2008). Posibilidad de anticipación del primer curso de Educación Primaria cuando se prevea que esta decisión es la más adecuada para el desarrollo personal y social del niño. Esta medida se adoptará cuando el informe psicopedagógico así la aconseje y previa autorización de la Dirección General de Educación.
  - Educación Primaria (Decreto 72/2008) y ESO (Decreto 73/2008). Una vez detectado este alumnado por un profesional cualificado, podrá flexibilizarse y anticiparse un curso la duración de su período de escolaridad, cuando se prevea que esta medida es la más adecuada para su equilibrio personal y su socialización. Además, su respuesta educativa puede incluir medidas de enriquecimiento curricular mediante las adaptaciones curriculares correspondientes.

- c) *Cantabria*. El Decreto de Atención a la Diversidad (98/2005) y la Resolución (22-02-06) sobre medidas de atención a la diversidad y elaboración y desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad, menciona lo siguiente:
- Medidas. Ordinarias (organizativas), específicas (adaptación curricular y de acceso significativa) y extraordinarias (adaptación curricular muy significativa y flexibilización).
  - Responsable de la detección. Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana, y de Carácter General, Unidades de Orientación Educativa y Departamento de Orientación.
  - Posibles solicitudes de flexibilización. Dos veces en Educación Primaria, dos en la ESO, entre Educación Primaria y la ESO máximo tres veces y una vez en la post-obligatoria (Bachillerato y Formación Profesional).
- d) *Cataluña*. Presenta contenidos en la siguiente normativa:
- Decreto 299/1997 sobre Atención a la Diversidad. La detección es una función de los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica, la respuesta educativa forma parte de las medidas generales de atención a la diversidad y que ésta, también incluirá las Adaptaciones Curriculares.
  - Ley 12/2009 de Educación. Se resalta que el Proyecto Educativo del Centro debe incluir los elementos metodológicos y organizativos para su atención, con programas específicos de formación y flexibilización en la duración de cada etapa educativa. Además, la Administración Educativa debe de establecer protocolos para su identificación y su adecuada atención metodológica.
- e) *Navarra*. Orden Foral 93/2008 sobre Atención a la Diversidad. En ella habla de los responsables de la detección (Equipo Docente, Unidades de Apoyo Educativo y Departamentos de Orientación), la posibilidad de recibir asesoramiento del Módulo de Altas Capacidades del CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra), las medidas de actuación ordinarias (profundización y ampliación) y extraordinarias (flexibilización), las posibles solicitudes de flexibilización (anticipación de la escolaridad obligatoria, máximo tres veces en la escolarización obligatoria sin coincidir las tres en la misma etapa y una vez en la post-obligatoria) y el procedimiento para solicitarla.

## **El diagnóstico de la alta capacidad desde la realidad de las Comunidades Autónomas**

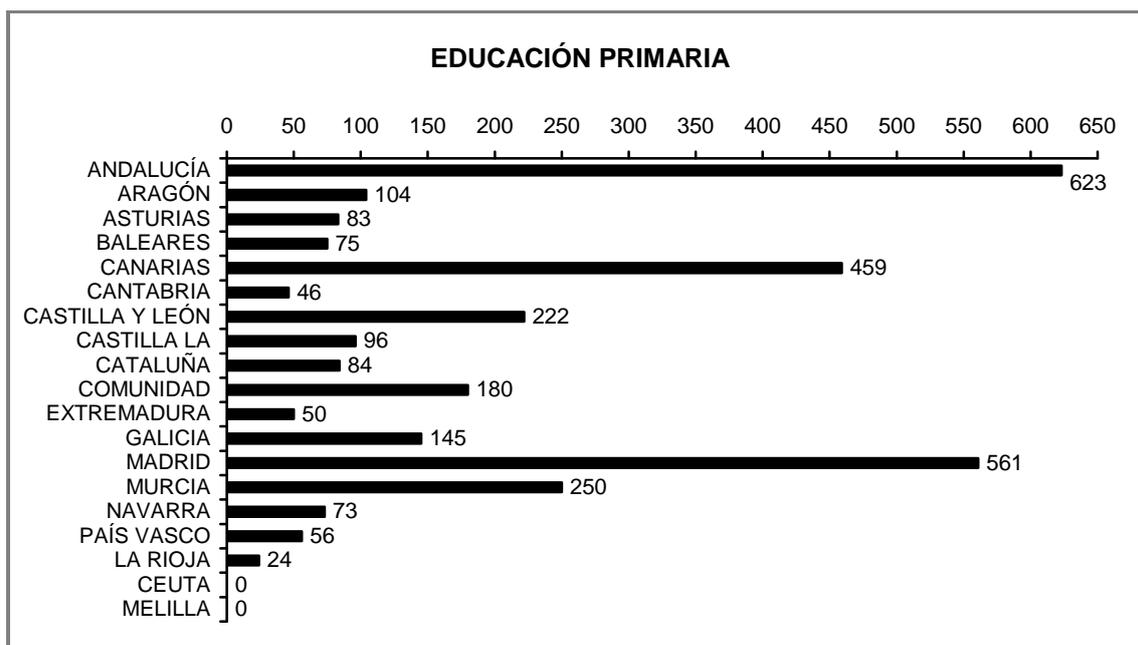
Los datos que siguen proceden de las estadísticas del Ministerio de Educación elaboradas en colaboración con los Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas y se refieren a la prevalencia de la alta capacidad en la población escolar no universitaria atendiendo a: a) número de alumnos detectados con alta capacidad en relación a la población escolarizada en enseñanzas no universitarias; b) alta capacidad y tipo de enseñanza, c) alta capacidad y género y d) alta capacidad y titularidad del centro. Se toma como base el curso académico 2009/2010, último curso del que se disponen de datos en la página web del Ministerio. En dicho curso el número total de alumnos con alta capacidad en las *enseñanzas no universitarias* fue de 5.838 alumnos y se distribuían como sigue (Tabla 7).

**TABLA 7. Alumnos escolarizados en enseñanzas no universitarias y alumnos con alta capacidad**

CC. AA. Curso 2009/2010	Nº total de alumnos	Alumnos con alta capacidad	
		Nº total	%
Andalucía	1.532.415	1.339	0,09
Aragón	202.993	147	0,07
Asturias	128.503	151	0,12
Baleares	166.719	166	0,1
Canarias	340.545	693	0,2
Cantabria	84.514	73	0,09
Castilla y León	353.420	390	0,11
Castilla La Mancha	362.092	203	0,06
Cataluña	1.231.778	142	0,01
Com. Valenciana	796.944	349	0,04
Extremadura	179.759	94	0,05
Galicia	374.212	299	0,08
Madrid	1.064.366	968	0,09
Murcia	271.783	539	0,2
Navarra	98.083	138	0,14
País Vasco	337.903	104	0,03
La Rioja	47.916	40	0,08
Ceuta	16.985	3	0,02
Melilla	17.362	0	0
España	7.608.292	5.838	0,08

El porcentaje de alumnos diagnosticados con alta capacidad oscila entre el 0% en Melilla y el 0,2% en Canarias y Murcia, siendo la *media nacional* del 0,08%, que significa un leve crecimiento respecto del curso 2008/2009 en el que la media nacional fue del 0,07%.

La distribución según la *etapa educativa* es la siguiente:

**GRÁFICO 3. Distribución de la alta capacidad en la Educación Primaria. Curso 2009/2010**

Aunque se omiten los gráficos del resto de etapas por razones de espacio, en Educación Infantil se recogen 91 alumnos diagnosticados con alta capacidad en las distintas Comunidades Autónomas, 2.344 en la Educación Secundaria Obligatoria, 511 en Bachillerato y 4 en los Ciclos Formativos. Como viene siendo habitual en la atención a la diversidad en general, es en la escuela primaria en la que se produce una mayor atención y reconocimiento de los alumnos con alta capacidad y con distintos tipos de discapacidades. Otro dato significativo es el descenso que se produce en el número de alumnos identificados conforme se avanza desde la Educación Primaria (3.131 alumnos) y la Educación Secundaria Obligatoria (2.344) al Bachillerato (511).

Este declive está en consonancia con un estudio sobre los alumnos que obtienen Premio Extraordinario de Bachillerato. Ante la siguiente pregunta planteada por el grupo investigador al grupo de profesores invitados a participar en los grupos de discusión: *¿Atiende la escuela la diversidad de los estudiantes? ¿Cómo actúa ante grupos de alumnos diferentes?* Uno de los profesores participantes replantea en voz alta la pregunta. *¿Que qué está ocurriendo en los centros escolares en relación con los alumnos más capaces?... Estiman que durante la escolaridad obligatoria los mayores esfuerzos se concentran en mantener dentro del sistema, sea como sea, a todos los alumnos... Adaptarse a todas las diferencias con éxito carece de sentido... No disponen de modelos alternativos. Concluye que "la enseñanza sigue siendo repetir y repetir, y a todos lo mismo" (Jiménez et al., 2006, 2007).*

Si tenemos en cuenta la variable *género*, se observa lo siguiente:

**TABLA 8. La alta capacidad según el género**

CC. AA. Curso 2009/2010	Nº total de alumnos con alta capacidad	Hombres		Mujeres	
		N	%	N	%
Andalucía	1339	940	70,2	399	29,8
Aragón	147	105	71,43	42	28,57
Asturias	151	105	69,54	46	30,46
Baleares	166	122	73,49	44	26,51
Canarias	693	423	61,04	270	38,96
Cantabria	73	53	72,6	20	27,4
Castilla y León	390	267	68,46	123	31,54
Castilla La Mancha	203	139	68,47	64	31,53
Cataluña	142	93	65,49	49	34,51
Com. Valenciana	349	231	66,19	118	33,81
Extremadura	94	69	73,4	25	26,6
Galicia	299	211	70,57	88	29,43
Madrid	968	692	71,49	276	28,51
Murcia	539	366	67,9	173	32,1
Navarra	138	99	71,74	39	28,26
País Vasco	104	77	74,04	27	25,96
La Rioja	40	28	70	12	30
Ceuta	3	2	66,67	1	33,33
Melilla	0	0	0	0	0
España	5.838	4.022	68,89	1.816	31,11

Los casos detectados son mayoritariamente de sexo masculino oscilando entre el 61,04% (Canarias) y el 74,04% (País Vasco). Las diferencias entre géneros van disminuyendo conforme los centros van adquiriendo experiencia en el diagnóstico de la alta capacidad y crece la sensibilidad hacia la igualdad de género. Por ejemplo, en Andalucía en el curso 2002-2003 el 14% de los diagnosticados con alta capacidad eran chicas y el 86% chicos; en 2008-2009 eran

chicas el 30% y chicos el 70%. En Castilla la Mancha en el curso 2004-2005 las chicas capaces representaban el 24% de los diagnosticados pasando al 35% en 2008-2009. En ambas regiones se ha producido un leve retroceso en 2009-2010 como si quisieran reaparecer los estereotipos y prejuicios (García et al., 2010; Jiménez et al., 2006; Wenneras & Wold, 1997), pues en este ámbito el género femenino sigue siendo (casi) invisible y doblemente ignorado dada su condición de mujeres y de mujeres capaces (Jiménez, 2011).

Esta desproporción en el diagnóstico casa mal con la realidad educativa de los hombres y las mujeres en España donde el Ministerio de Educación viene constatando, desde los años noventa, un significativo avance de las mujeres en todos los niveles educativos. En *Cifras de la Educación en España* (2009), se lee que en el curso 2006-2007 *una niña* de seis años tenía 14,8 años de permanencia previsible en el sistema educativo, 12,8 años en educación no universitaria y 2 años en educación universitaria; *un niño* tenía 14,0 años de permanencia, 12,6 años en educación no universitaria y 1,4 años en educación universitaria. La diferencia entre mujeres y hombres ha aumentado en los últimos años. En las enseñanzas postobligatorias son mujeres el 51,5% del alumnado de Bachillerato y Formación Profesional, especialmente es mayor su peso en el Bachillerato (55%) y en la Enseñanza Universitaria (54,3%). En los estudios universitarios las mujeres son *mayoría* entre los matriculados y graduados en Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales, en los estudios de tercer ciclo y entre los estudiantes Erasmus. Son (¿aún?) minoría en las titulaciones técnicas.

Tampoco se sostiene esta desigualdad de género desde el resultado del informe *Top of de class* (2006) en el que los expertos de PISA tratan de responder a los siguientes interrogantes: a) ¿Quiénes son los alumnos con rendimiento excelente? b) ¿Dónde se forman? c) ¿Qué experiencia, actitudes y motivaciones tienen? Hemos visto en la introducción que apenas si hay alumnos españoles entre los alumnos con rendimiento excelente. Pues bien los datos de este informe muestran que, en promedio, en los países de la OCDE el 4,1% de las chicas y el 3,9% de los chicos sobresalen al mismo tiempo en las tres áreas evaluadas o en lectura, matemáticas y ciencias y sobresalen en al menos una el 18,6% de las alumnas y el 17,3% de los alumnos.

Por último, en relación a la variable *titularidad del centro*, tenemos:

**TABLA 9. La alta capacidad según la titularidad del centro**

CC. AA. Curso 2009/2010	Total de alumnos en centros públicos y % de con alta capacidad		Total de alumnos en centros privados-concertados y % con alta capacidad	
	Total	%	Total	%
Andalucía	1.150.549	0,09	381.866	0,08
Aragón	135.062	0,08	67.931	0,05
Asturias	89.745	0,12	38.758	0,11
Baleares	108.198	0,09	58.521	0,13
Canarias	263.944	0,21	76.601	0,19
Cantabria	56.956	0,1	27.558	0,06
Castilla y León	237.569	0,11	115.851	0,12
Castilla La Mancha	296.113	0,06	65.979	0,04
Cataluña	788.383	0,01	443.395	0,01
Com. Valenciana	539.679	0,04	257.265	0,06
Extremadura	141.880	0,05	37.879	0,06
Galicia	271.686	0,08	102.526	0,08
Madrid	574.619	0,09	489.747	0,1
Murcia	196.603	0,17	75.180	0,28
Navarra	62.837	0,14	35.246	0,15
País Vasco	169.182	0,03	168.721	0,03

La Rioja	32.047	0,1	15.869	0,06
Ceuta	12.868	0,02	4.117	0
Melilla	14.519	0	2.843	0
España	5.142.439	0,08	2.465.853	0,08

La media nacional es la misma en ambos tipos de centros (0,08%) y en las Comunidades Autónomas no se aprecia una tendencia distinta entre ambos tipos de centros. Por ejemplo, en Cantabria y La Rioja la diferencia está a favor de los centros públicos y en Baleares y Murcia está a favor de los privados-concertados.

El citado informe *Top of de Class* aporta algunos datos de interés respecto de los centros donde se forman los alumnos con rendimiento excelente. Aunque existen variaciones entre los países, los mejores estudian en centros públicos en menor media que en centros privados ((9% y 14%, respectivamente). En los centros con alto rendimiento predominan los alumnos de entorno sociocultural favorable y, a su vez, los centros excelentes atraen en mayor medida a los mejores estudiantes (“fuga de cerebros” hacia ellos). Los centros más selectivos tienen más alumnos con rendimiento elevado. El entorno económico desfavorable no es una barrera infranqueable pues alrededor de un cuarto de los alumnos con rendimiento excelente en ciencias proceden de entornos socioeconómicos por debajo de la media del país respectivo. Una conclusión del máximo interés es que los alumnos con rendimiento excelente (*top performers*) han estudiado mayoritariamente en centros que dedican *cuatro* horas semanales a las ciencias (competencia en la que se polarizó el estudio dicho año) frente a *tres horas y media* en el caso de los que tienen alto rendimiento (*strong performers*) y de *dos* horas semanales en el caso de los de mal rendimiento (*lowest performers*). Estos últimos reciben, de media, 45 minutos de clase de ciencias fuera del centro escolar mientras que los *top performers* reciben media hora o menos, diferencia que no compensa las dos horas adicionales que reciben los *top performers* en la escuela.

## Conclusiones

Del análisis de la normativa se observa que en los años noventa y comienzos del siglo actual, la alta capacidad fue objeto de cierta regulación desde la Administración Central que, posteriormente, se generalizó a la mayoría de las Comunidades Autónomas. La LOCE, promulgada en diciembre de 2002, avanzó decididamente en el tema si bien su impacto fue limitado al ser derogada. La LOE, promulgada en mayo de 2006, recoge de forma casi literal lo regulado por la LOCE respecto de los más capaces. Esta legislación nacional, algo dispersa en el tiempo, ha permitido que la atención a su diversidad empezara a rodar tímidamente desde las Comunidades Autónomas.

El desarrollo normativo de las Comunidades Autónomas varía ampliamente. Por ejemplo, Asturias y Baleares no cuentan con legislación específica, otras como Galicia y Madrid cuentan con un único marco normativo y otras como Aragón y Canarias, tienen dos o tres marcos de referencia. Esta dispersión y variación tiene un ejemplo claro en la normativa de Canarias donde se regula con un pormenor extremo y acaso algo atrevido, desde los conceptos teóricos, al modelo diagnóstico, los agentes implicados en la educación de estos alumnos y la formación a recibir por dichos agentes, padres incluidos.

Un aspecto que debería de centrar mayores esfuerzos es la conveniencia de delimitar el propio concepto de alumno capaz, sin caer en exclusiones tempranas ni en delimitaciones excesivas pues la capacidad y el talento son conceptos dinámicos, interdisciplinares y tienen manifestaciones diversas según el momento y contexto en que se realizan. Un sistema de

indicadores de capacidad, modelos de estrategias y ejemplos de buenas prácticas serían instrumentos deseables para las Comunidades Autónomas y podrían ser impulsadas desde la Administración Central.

Si se ponen en relación los marcos legislativos con el número de casos detectados encontramos que las Comunidades Autónomas con mayor número son las que cuentan con programas y equipos especializados en atención al alumnado con alta capacidad, es decir, con equipos de diagnóstico, asesoramiento e intervención próximos a la realidad de los centros y cercanos a los docentes que trabajan día a día con el conjunto del alumnado. Es el caso de Canarias y Murcia (0,2% de alumnos detectados), Navarra (0,14%) y Asturias (0,12%). Cataluña (0,01%), País Vasco (0,03%) y Comunidad Valencia (0,04%), a pesar de contar algunas de ellas con legislación específica, encabezan el listado de las regiones con menor porcentaje de casos detectados. La media nacional es de 0,08%

Los procesos de diagnóstico se desarrollan de manera preferente en la etapa de Educación Primaria (3.131 casos en total), seguidos de la Educación Secundaria Obligatoria (2.344) y del Bachillerato (511). Pertenecen mayoritariamente al género masculino oscilando la presencia masculina entre el 61,04% (Canarias) y el 74,04% (País Vasco), siendo la diferencia media nacional entre géneros del 37,78%, a favor de los hombres. Las diferencias van disminuyendo conforme los centros van adquiriendo experiencia y crece la sensibilidad hacia la igualdad de género. Por ejemplo, en Andalucía en el curso 2002/2003 el 14% de los diagnosticados con alta capacidad eran chicas y el 86% chicos; en 2008/2009 eran chicas el 30% y chicos el 70%. También, en Castilla la Mancha, en el curso 2004/2005 las chicas capaces representaban el 24% pasando al 35% en 2008-2009.

La acusada desproporción de hombres y mujeres casa mal con la realidad educativa de los hombres y las mujeres dentro y fuera de España. Las estadísticas del Ministerio de Educación muestran que en los últimos decenios las mujeres superan a los hombres en la calidad y cantidad de sus logros pues cursan estudios más largos, en menor tiempo y con rendimiento algo superior al de los hombres. Tampoco hay diferencias de capacidad significativas entre los alumnos y alumnas que obtienen Premio Extraordinario de Bachillerato y Beca de Excelencia (Jiménez et al., 2006). El informe PISA *Top of de class* (2006) muestra que el 4,1% de las chicas y el 3,9% de los chicos son excelentes en lectura, matemáticas y ciencias al mismo tiempo, y que sobresalen en al menos una de estas áreas el 18,6% de las alumnas y el 17,3% de los alumnos.

Los centros públicos y los centros privados concertados detectan un número similar de alumnos con alta capacidad y en ambos casos la media general de alumnos identificados es del 0,08% con pequeñas variaciones entre las Comunidades Autónomas. El informe PISA *Top of de class* señala que los mejores estudian en centros públicos (9%) en menor media que en centros privados (14%), que los alumnos con rendimiento excelente han estudiado mayoritariamente en centros que dedican *cuatro* horas semanales a las ciencias (competencia en la que se polarizó el estudio dicho año) frente a *tres horas y media* en el caso de los que tienen rendimiento brillante y de *dos* horas semanales en el caso de los de mal rendimiento. Otros dos aspectos de interés son que los centros excelentes atraen en mayor medida a los mejores estudiantes y que los centros más selectivos tienen más alumnos con rendimiento elevado.

Por último, el análisis y las conclusiones expuestas pueden ayudar a redefinir los conceptos de atención a la diversidad, de equidad y excelencia en la educación. Los más capaces forman parte natural de la diversidad humana y precisan ser formados en una escuela equitativa con y para todos, capaz de impulsar el rendimiento excelente.

## Referencias bibliográficas

- Callahan, C.M. (1998). Lessons learned from evaluating programs for the gifted. Promising practices and practical pitfalls. *Revista Educación XX1*, 1, 53-71.
- España, Ministerio de Educación (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- España, Ministerio de Educación. Datos estadísticos. Recuperado el 20 de Julio, 2012, de <http://www.mec.es/universidades/estadísticas>
- España, Ministerio de Educación. Datos estadísticos. Recuperado el 21 de Julio, 2012, de <http://www.educacion.gob.es/horizontales/ministerio.html>
- España, Ministerio de Educación. Enlaces Comunidades Autónomas. Recuperado el 17 de Julio, 2012, de <http://www.educacion.gob.es/educacion/comunidades-autonomas/tu-comunidad-autonoma.html>
- España, Ministerio de Educación. Normativa educativa. Recuperado el 16 de Julio, 2012, de <http://me.mec.es/me/index.jsp>
- Gagné, F. (2008). Talent development: Exposing the weakest link. *Revista Española de Pedagogía*, año LXVI, 240, 203-220.
- García, R., Rebollo, M.A., Buzón, O., González, R., Barragán, R. & Ruiz, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 217-242.
- Jiménez, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Editorial Pearson.
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J.A., Murga, M. De Los Á. & Téllez, J.A. (2006). Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2), 125-153.
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J.A., Murga, M. de los Á. & Téllez, J.A. (2007). Hacia un modelo explicativo del alto rendimiento y la alta capacidad. I: ámbito familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 18 (1), 31- 46.
- Jiménez, C., Murga, M.A., Gil, J.A. Téllez, J.A. & Trillo, M.P. (2010). Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y la alta capacidad: ámbito académico y capacidades personales. *Revista Educación XX1*, 13 (1), 125-153.
- Mandelman, S.D.; Tan, M.; Aljughaiman, A.M. & Grigorenko, E.L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 20, 286-297.
- Muñoz, J. M. y Espiñeira, E. M. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 245-266.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *Top of the class. High performers in science in PISA 2006*. Recuperado el 12 de Julio, 2012, de <http://www.oecd.org/dataoecd/44/17/42645389.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2009). *High performers in science in PISA 2006*. Recuperado el 11 de Julio, 2012, de <http://www.oecd.org/dataoecd/44/17/42645389.pdf>
- Trujillo, S. (2008). *Personalidad y adaptación de los niños y jóvenes con sobredotación intelectual*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Métodos de Investigación e

Innovación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga, España.

Wenneras, C. & Wold, A. (1997). Nepotism and sexism in peer review. *Nature*, 387, 341-343.

**Fecha de entrada:** 23 de julio 2012

**Fecha de revisión:** 21 de septiembre de 2012

**Fecha de aceptación:** 3 de diciembre 2012